



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO COLABORATIVO NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES: (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

UESLÂNE MELO DE GÓES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO COLABORATIVO NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES: (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

UESLÂNE MELO DE GÓES

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosana C. do
N. Givigi.**

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



UESLÂNE MELO DE GÓES

**O TRABALHO COLABORATIVO NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES: (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Prof^a. Dr^a. Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Maria Helena Santana Cruz

Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFBA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019

AGRADECIMENTOS

Chegou o fim de mais um ciclo, uma etapa tão desejada e que abrirá outros tantos ciclos. A escrita da dissertação é uma tarefa morosa, por vezes, solitária e que exige renúncia, mas ao final dela o sentimento é gratificante, o coração enche de alegria e de esperança na busca dos nossos sonhos. Essa alegria não é só minha, é partilhada, assim como, defendendo neste trabalho, uma pessoa ela é não é só, ela é de um meio, de uma cultura, de um histórico, e é nessa rede que partilho esse momento.

A coordenadora, aos diretores e aos professores que participaram desta pesquisa e compuseram este estudo junto a mim. Agradeço pela entrada na escola e nas salas de aula, sei das dificuldades, dos receios em partilhar o dia-a-dia como uma pessoa, até então, desconhecida, mas ao fim foram produzidos tantos momentos emancipatórios e tantas outras possibilidades de trabalho, num crescimento mútuo – eu e vocês, isso é fazer pesquisa. Esse trabalho também é de vocês.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, pela oportunidade de tantos aprendizados e a concretude de um desejo. Aos mestres que guiaram este percurso. Aos meus colegas do mestrado, em especial a André, pela amizade construída, assentada no carinho, admiração e parceria mútua, no qual os laços se estenderam para além do mestrado.

A FAPITEC pelo auxílio financeiro para realização do mestrado.

Ao meu grupo de pesquisa, pelos momentos de trocas tão ricas e potencializadoras, pelos momentos de força, de leveza, da alegria de partilhar os estudos e o trabalho. Admiração imensa por cada um de vocês. Levarei sempre vocês em meu coração, muito obrigada! Em especial, a Juliana, a minha fonte de inspiração e admiração; tenho por você um carinho e gratidão imensa, a você que me ajudou desde a graduação, meu caminho profissional e pessoal tem muito você. A você, Ju, todo o meu carinho, serei sempre a sua pupila, como desde a graduação, esse trabalho também é seu.

A minha querida Rô, a minha orientadora desde a graduação. Tenho tanta admiração e carinho pela senhora, é imensurável. Me construí profissionalmente ao teu lado, entre tantos desafios, compromisso e oportunidades, obrigada por me ensinar o valor da fonoaudiologia e do trabalho, que tanto dignifica e alimenta nossa alma. O trabalho é revolucionário e tão potente. Esse trabalho é tão nosso e dos nossos desejos,

obrigada por me ajudar nessa conquista. À senhora, todo o meu carinho e gratidão, estará sempre no meu coração com tanta admiração e carinho.

A professora Maria Helena, pela disposição em compor minha banca, desde a qualificação, pelas considerações e pela sua leitura atenta, os pontos discutidos enriqueceram minha visão e meu trabalho.

A professora Lúcia pela disposição de sair da Bahia e vim compor a minha banca, pelas palavras proferidas e questionamentos levantados na qualificação, me fazendo mergulhar ainda mais nesse universo da educação.

Aos meus, eu só tenho gratidão! Aos meus pais, por acreditar tanto em mim e em meus sonhos, que nunca foram somente meus, mas nossos. Por tanta parceria, pelas palavras de coragem e de força. Esse trabalho é tão de vocês, meus pais. Todo meu amor e gratidão, no peito só cabem à felicidade e o agradecimento por vocês.

Ao meu irmão, a minha cunhada e ao meu Beni, por tanta força e encorajamento. Grata por ter vocês nesse meu caminho, deixando mais forte, mais leve e com a certeza de que juntos conseguimos alcançar tantos desejos.

Ao meu noivo pelos dias vividos, pela parceria e pelas palavras de força e de coragem. Aos momentos que precisei me ausentar, que precisei de ajuda e tive você ao meu lado. Contigo me sinto mais sonhadora e mais potente. Obrigada pela partilha dos dias, do amor, do carinho e do encorajamento.

A minha família e aos meus amigos por acreditar nos meus sonhos, por tanta ajuda e carinho, em especial a minha amiga Ju, a que tenho tanto afeto e admiração. Obrigada por ser tão você, os meus dias não seriam os mesmos se você não estivesse tão neles, mesmo “distante”, vamos celebrar essa conquista, minha amiga, ela é nossa.

Essa conquista é nossa, meus queridos.

A todos minha sincera gratidão!

RESUMO

A formação de professores e as práticas pedagógicas articulam-se e constituem-se como processo diário reflexivo e crítico, pressupondo uma ação dialógica, coletiva e emancipatória entre alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no processo. Este estudo objetivou analisar os efeitos da formação de professores e gestores de uma escola pública, a partir do trabalho colaborativo. Para tanto, adotou como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Foi realizado de março á dezembro de 2017, em uma escola municipal de Nossa Senhora do Socorro e envolveu sete (7) sujeitos, sendo cinco (5) professores, um (1) coordenador e um (1) diretor. Organizou-se em quatro momentos não lineares, configurando as espirais de ação-reflexão, a saber: Momento de constituição do campo; Grupos de formação; fechamento da formação e trabalho com os gestores. Os dados produzidos foram categorizados e elencados por regularidades temáticas de análise e interpretado a partir dos preceitos do Interacionismo de Lev Vigotski e da Rede de Significações. Este estudo dialoga com os preceitos do Interacionismo de Lev Vigotski e da Rede de Significações. Como resultados, destacam-se: práticas pedagógicas frágeis, com pouca reflexão e autonomia; práticas homogêneas sem considerar a diversidade da sala de aula; espaços coletivos utilizados; organização escolar que privilegia ações individuais, em detrimento das ações coletivas; relação incipiente entre docentes e gestão; e práticas desvinculadas da perspectiva da educação inclusiva. A partir da observação/ação nas salas de aula pode-se visualizar novas possibilidades nas práticas pedagógicas e organização da rotina escolar, de forma a favorecer novas práticas docentes, e o estreitamento entre docentes e gestão e utilização dos espaços coletivos da escola. Conclui-se que o trabalho colaborativo no cotidiano escolar é potente no processo de formação profissional docente e no processo de efetivação de novas práticas pedagógicas.

Palavas-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Gestores. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

Teacher training and pedagogical practices are articulated and constituted as a reflexive and critical daily process, presupposing a dialogical, collective and emancipatory action among students, teachers and other subjects involved in these process. This study aimed to analyze the effects of teacher training and managers of a public school, based on collaborative work. In order to do so, it adopted as a theoretical-methodological assumption the collaborative-critical research-action. It was carried out from March to December of 2017, in a local school of Nossa Senhora do Socorro and involved seven (7) subjects, being five (5) teachers, one (1) coordinator and one (1) director. It was organized in four non-linear moments, configuring the spirals of action-reflection, namely: Moment of constitution of the field; Training groups; closing the training and working with the managers. The data produced were categorized and listed by thematic regularities of analysis and interpreted from the precepts of Lev Vygotsky's Interactionism and the Network of Meanings. This study dialogues with the precepts of Lev Vygotsky's Interactionism and the Network of Meanings. As results, the following stand out: fragile pedagogical practices, almost without reflection and autonomy; homogeneous practices without considering the diversity of the classroom; the sense of collective spaces used; school organization that privileges individual actions, to the detriment of collective actions; incipient relationship between teachers and management; and practices detached from the perspective of inclusive education. From the observation / action in the classrooms can be seen new possibilities in the pedagogical practices and organization of the school routine, in order to suport new teaching practices, and the proximity between teachers and management and use of the collective spaces of the school. It is concluded that collaborative work in the daily school life is potent in the process of professional teacher training and in the process of implementing new pedagogical practices.

Keywords: Teacher training. Pedagogical practices. Action Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no BDTD.....	29
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Portal Capes.....	30
Quadro 3 - Cronograma dos “Grupos de formação”.....	50

Figura 1 - Planta do térreo da escola.....	55
Figura 2 – Planta do 1º andar da escola.....	56

Calendário – Calendário dos “Grupos de formação”.....	48
--	-----------

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Tabela 1- Pesquisa em Banco de Dados.....	29
Tabela 2 - Sujeitos da pesquisa.....	43
Tabela 3 - Processos de mudanças.....	106

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. CONTRIBUIÇÕES DE MEIRIEU: A PRÁTICA DOCENTE E A SALA DE AULA.....	19
2.2. VIGOTSKI E REDE DE SIGNIFICAÇÕES.....	21
3. ESTADO DA ARTE: PARA ONDE APONTAM OS ESTUDOS RECENTES.....	28
3.1. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO MODELO VIGENTE ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCATIVAS.....	32
4. METODOLOGIA	40
4.1. CAMPO DE PESQUISA.....	41
4.1.1. Município e Bairro.....	41
4.1.2. Escola.....	42
4.2. SUJEITOS.....	43
4.3. PROCEDIMENTOS.....	44
4.4. COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	52
5. RESULTADOS.....	53
5.1. COTIDIANO ESCOLAR: A ENTRADA NA ESCOLA E SUAS MUDANÇAS.....	53
5.1.1. Escola.....	53
5.1.2. A entrada na escola e suas mudanças.....	59
5.2. GRUPO DE FORMAÇÃO.....	63
5.3. TRABALHO COM OS GESTORES.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111

1. INTRODUÇÃO

Somente o combate das palavras ainda não pronunciadas contra as palavras já pronunciadas permite a ruptura do horizonte dado, permite ao sujeito se inventar de outra forma, que o “eu” seja um “outro”. [...] Somente assim pudesse escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade. (Larrosa, 2000, p. 78)

Início esse trabalho com o desejo de compartilhar sobre meu encontro com a Educação, de onde eu vim, o que aprendi. Contar essa história diz muito do meu trabalho e da minha escolha por essa temática.

Sou Fonoaudióloga, formada pela Universidade Federal de Sergipe, estudante do programa de pós-graduação em Educação da dita universidade, e agora já quase mestre. Este tema de pesquisa emergiu de experiências, ainda no período da graduação, no Gepelc (Grupo de estudo e pesquisa em linguagem e comunicação alternativa) coordenado pela minha orientadora do mestrado, Rosana Givigi; estive nesse grupo de pesquisa desde o 3º período de graduação em fonoaudiologia, em 2013, e foi lá que me envolvi e descobri as possibilidades de se fazer pesquisa e trabalhar no campo educacional.

Junto a isso, tinha o desejo em realizar um trabalho colaborativo na comunidade que eu moro, em Nossa Senhora do Socorro, município que foi desenvolvida a pesquisa. Portanto, fui mobilizada pela curiosidade e desejo de trabalhar com professores e alunos da minha comunidade e de entender as nuances da formação de professores e suas práticas pedagógicas, vistos do chão da escola.

Nos dias atuais vemos uma política, uma cultura, uma sociedade cada vez mais heterogênea e com problemas de diferentes ordens e dimensões. Entretanto, com tamanha multiplicidade a formação da graduação não dá conta de respostas, das mudanças e os desafios diários muitas vezes nos paralisam. Começamos a nos interrogar: O que fazer? Como não deixar os discursos paralisadores e ações reprodutoras e pouco refletidas tomarem conta da nossa profissão e das nossas práticas emancipatórias? Como sair da zona de conforto? A partir daí, me vi envolvida com

essas perguntas e com o desejo de ir a busca, não das respostas, mas de movimentos que pudessem se aproximar da heterogeneidade, com emancipação e sempre com coragem para não ter medo de sair do que é cômodo. Inicialmente eram apenas perguntas, inquietudes e ideias que foram criando forma e só depois de aprofundar um pouco nas pesquisas e estar dentro da escola foi possível compreender sua complexidade e profundidade. Envolvi-me na escola por encontros sociais, por culturas, por diferentes formações de professores, desafios e práticas pedagógicas emancipatórias e coletivas.

A partir disto, comecei a compreender que a formação é constante, que a teoria não desvincula da prática, pelo contrário, ela só tem sentido juntas, que são nas experiências e nas possibilidades de refletir que o conhecimento e desenvolvimento acontecem e que o caminho não é fácil. Fui encontrando no coletivo algumas pistas. ,

Comecei a compreender o que é ser pesquisadora, mas não de qualquer tipo de pesquisa, mas daquela que entende que deve estar junto, mergulhar e fazer parte. Assim, a função de pesquisa é também um dado de pesquisa, pois nele está sua história, sua cultura, seu olhar e sua construção social. Nessa trajetória ainda tenho pouco a falar de mim, mas tenho meu trabalho de mestrado para apresentar, que também diz muito de mim. Um trabalho desenvolvido em parceria da universidade com a comunidade, em uma escola do bairro que eu moro, retratando uma história, uma cultura, um meio social. Neste, tomo como temática as práticas pedagógicas e uma proposta de formação docente.

A formação de professores, uma discussão no cenário nacional e internacional, relaciona-se com a capacidade do profissional em trabalhar com a diversidade social, histórica e cultural que a escola abriga. Nesse cenário, a formação de professores, inicial e continuada, deve abranger e estar atenta a essa multiplicidade referente ao aluno, ao ensino e a aprendizagem de todos os discentes.

Na perspectiva crítica da formação de professores, o ensino é compreendido como prática social, que se constrói no interior das relações sócio-históricas, envolvidas por um contexto cultural, de valores e ideologias. Assim, discutir e investigar as práticas educacionais perpassa uma análise das técnicas, precisa ampliar o olhar para o contexto cultural inserido, pela diversidade social e de aprendizagem.

Por essa ótica, fortalecemos em Meirieu (2002) a cerca do trabalho pedagógico:

[...] é um trabalho que consiste em apodera-se dos objetivos da aprendizagem, examina-los, analisá-los, interrogá-los, escutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo a sua inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições, até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p.83).

O professor, no processo de formação, aloca-se no papel de mediador entre o processo educacional e as práticas pedagógicas do contexto escolar, porém não é o único, outro mediador importante é a equipe de gestão, diretores e coordenadores, atuando em uma dimensão mais ampla, incluindo a articulação do processo de formação dos professores e, conseqüentemente, a todas as práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a prática assume como fio condutor na formação docente. A prática deixa de ser entendida como mera reprodução de ações homogeneizadoras, de controle e não refletidas, para assumir como ponto de partida, de condução e de chegada ao processo educativo dos alunos. Entretanto, a prática, no viés da matriz sócio-histórica de Vigotski e da Rede de Significações (RedSig), é vista articulada com a teoria, existindo tensão e reflexão entre/sobre elas, para que a teoria seja a crítica da prática.

Entre as nuances do espaço escolar, o trabalho aqui proposto tem o objetivo de analisar os efeitos da formação de professores e gestores de uma escola pública, a partir do trabalho colaborativo. Buscando alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Construir um espaço formativo de escuta e diálogo com os professores, voltado às práticas pedagógicas;
- b) Articular um trabalho colaborativo com professores e a equipe de gestão (Diretor e coordenador);
- c) Observar (ação) das implicações e mudanças nas práticas docentes, diante das propostas elencadas no grupo de formação.

Para tal, este trabalho é configurado em cinco seções, de modo a permitir uma visualização do trabalho desenvolvido na escola, para tanto, expõe as redes distintas que configuram a formação dos professores, prática docente e o espaço escolar.

A seção dois é destinada ao Referencial teórico, e discorre sobre as práticas pedagógicas, trazendo as contribuições de Meirieu, além das teorias que fundamentam este trabalho, para tanto, o Interacionismo de Lev Vigotski e da Rede de Significações (RedSig).

A terceira seção é referente à revisão de literatura, que compila os principais trabalhos que se contextualizam ao estudo aqui proposto, englobando aqueles publicados nos últimos cinco anos. Esta sessão ainda traz a discussão da formação de professores, do modelo vigente ao atual.

A quarta seção traz o delineamento metodológico que fundamentou o estudo, tendo a pesquisa qualitativa e a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica como princípios norteadores. Apresenta-se ainda o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos e instrumentos de coletas de dados e por fim, os procedimentos adotados para analisar os dados.

Na quinta seção são apresentados os principais resultados da pesquisa desenvolvida. Esta seção subdivide-se na apresentação de três momentos: observação do cotidiano escolar, por meio das características da escola, organização do trabalho pedagógico, além do início da pesquisa; grupo de formação, através das formações com os professores e os períodos de observação/ação, e por fim, o trabalho com os gestores.

Por fim, a sexta seção se responsabiliza por expor as considerações finais, trazendo o desfecho do grupo de formação e o trabalho com os gestores.

Assim, convidamos todos a mergulharem na rede de relações que circunscreve o espaço escolar, entendendo as tensões que fortalecem ou desestabilizam às novas práticas.

2. PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFERENCIAL TEÓRICO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”
(Paulo Freire)

Inspirado na matriz sócio-histórica de Vigotski e nas teorizações da Rede de Significações (RedSig) quero, nesse texto, discutir as práticas pedagógicas por entre resistências, desistências, insistências, e as possibilidades das práticas como espaço de constante formação.

Parto de uma concepção de prática pedagógica através do termo *dialogica*, em que a construção do conhecimento é olhada por meio de um processo realizado por atores, seja o professor, o aluno ou diretor. Numa perspectiva onde todos os sujeitos são participantes ativos e importantes no processo, assumindo ora funções de atores ora de coadjuvantes, mas todos responsáveis pela formação.

Ao trazer a escola como ambiente potencializador de formação, carregamos de que é no dia a dia que nos formamos e que, nele, temos que olhar atentamente, pensando e repensando as estratégias de formação (FERRAÇO, 2008). A escola se constrói, se fortalece e se caracteriza por meio da união dos sujeitos envolvidos; cada escola possui um perfil, delineado pelas marcas históricas dos professores, dos alunos, da gestão e de toda a equipe que “forma a escola”.

A sala de aula aqui é considerada um espaço que reconhece o sujeito e suas especificidades, independente de sua configuração física ou virtual, e que todos os envolvidos precisam estar engajados na construção permanente das transformações sociais, ou seja, um *espaço social* – com forma, estrutura e função (SANTOS, 2007).

Consideramos que as práticas pedagógicas devem se constituir como instâncias críticas e reflexivas das práticas docentes, no olhar de transformação coletiva de sentidos e significados diante o processo de aprendizagem. De acordo com Franco (2015), a prática docente só se transforma em prática pedagógica quando carregada por

duas ações: o da reflexão crítica e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

A concepção de práticas pedagógicas, aqui defendida, segue as ideias de Fernandes (2006, p. 447) como uma “[...] prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender”. A autora ainda discute que a prática pedagógica necessita ser pensada e articulada à prática social, a partir de ações dialéticas que perpassam a forma do professor ministrar e organizar sua aula.

Ainda nesta perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p. 159).

As ações de práticas pedagógicas, da formação do professor e as relações de ensino e aprendizagem são regidas através da cultura; o professor, quando em sala de aula, traz consigo diferentes representações do que ser aluno, professor e de realização das práticas, que dizem de um posicionamento histórico e socialmente construído. Pensando assim, reconhecer esse cenário diverso é reconhecer sobre a singularidade de formar-se.

Franco (2015) especifica em seu trabalho os princípios que organizam uma prática pedagógica: intencionalidades previamente estabelecidas; caminhada em uma perspectiva dialética; e, o trabalho com e na historicidade. Articulada a esses princípios apresentados pela autora, está a *Práxis*.

A *práxis*, de acordo com a teoria marxista, é entendida como a relação dialética entre o homem e a natureza, assim, o homem ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo (MARX, 1994).

Os movimentos da *práxis* na ação educativa pedem/devem-se ser entrelaçada por uma prática pensada e refletida. A intenção e a ação de transformar a realidade é o que difere de uma prática calcada na concepção técnica (PIMENTA; SOCORRO 2010).

As práticas pedagógicas aqui discutidas são pensadas como práticas sociais e historicamente construídas, numa visão reflexiva e dialética das relações entre indivíduo e sociedade.

Vieira e Zaidan (2010) elenca a prática pedagógica como um processo cultural que se desenvolve em três proposições: conhecimento, professor e o aluno.

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- aluno-conhecimento (VIEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Ainda de acordo com as autoras acima, nas práticas pedagógicas estão imbricados componentes particulares, os quais correspondem desde o docente até o espaço escolar. Ao discente estão os componentes de idade, condição sociocultural; ao docente, suas experiências, formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais funcionários da escola, as experiências, formações, suas ações frente ao cargo que ocupa; ao conhecimento, o currículo, ao projeto político-pedagógico da escola; e ao espaço escolar, suas condições estruturais, físicas, organização, a comunidade em que a escola se insere e às condições locais (VIEIRA; ZAIDAN, 2010).

Pensamos a escola e as práticas pedagógicas circunscritas como artefato vivo, caracterizado pelo desafio da mudança e formado por sujeitos ativos, autônomos e reflexivos. Convergindo com Passerino (2009, p.3), as propostas curriculares devem:

[...] considerar a dialética do binômio teoria-prática, precisam de uma concepção interdisciplinar de formação na qual a coordenação de ações entre professores em serviço com seus formadores e com seus alunos precisa ultrapassar a lógica cartesiana do “eu-professor” e “eu-aluno” como espaços separados de formação. Isto é, uma visão de unidade, na qual teoria e prática são dois componentes dialéticos da *práxis*, superando a aparente dicotomia entre teoria e prática.

Sobre a *práxis* e a prática, Imbert (2003) levanta uma discussão importante em seu trabalho, ao questionar se há ou não lugar na escola para uma *práxis* ou será que são apenas simples práticas que acontecem sem autonomia; ao final, reafirma o que venho discutindo nesse texto, que a distinção permite uma demarcação das características, em que a *práxis* imbrica-se com autonomia e emancipação.

As práticas pedagógicas quando relacionada com a *práxis* ela permite ao professor a leitura e a compreensão das suas ações, visando à articulação teoria-prática e sujeitos cada vez mais autônomos e responsáveis pelas suas ações, realizando ação e reflexão a todo o momento. Franco (2015) diz ser uma das maiores dificuldades na formação de professores: forma-los como sujeitos reflexivos diante das suas práticas e exemplifica, não basta fazer uma aula, mas saber por que a aula se desenvolveu de tal forma em determinada circunstância, ou seja, compreender e propor uma leitura da *práxis*.

A formação de professores e as práticas pedagógicas articulam-se e constituem-se como processo diário de refazer-se e reconstruir-se. Alguns autores, como Franco (2015), Imbert (2003), Prezotto *et al* (2015) defendem, dentro da perspectiva histórico-cultural, um sujeito professor dialogante, reflexivo e crítico, em que as práticas representam-se mecanismos paralelos e divergentes de ações conservadoras, pressupondo uma ação dialógica, coletiva e emancipatória entre alunos e professores.

Neste sentido, a ação emancipatória investe na prática da reflexão e autorreflexão, com isso, fortalece o processo educacional contribuindo para a formação e autonomia, envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

No processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas evidenciam o modo de ser e de pensar dos envolvidos; assim, na escola, as práticas rodeiam conhecimentos de cada sujeito, entendemos que esses conhecimentos foram criados coletivamente, o que a torna um espaço de apropriação de saberes historicamente produzidos, encontros e estranhamentos, emergindo significados coletivos e práticas de grupo (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015). Portanto, sustentando desse pressuposto, a produção de saberes é produzida por meio de reflexão da realidade, das referências históricas e culturais dos sujeitos.

A fim de que as práticas educativas atinjam efetivamente seus objetivos é preciso que o professor se aproxime epistemologicamente, o máximo que possa, daquilo que lhe cabe ensinar e tenha claro seus objetivos, mas sem se apoiar em uma ação pedagógica baseada num “projeto tecnocrático de treinamento” (GIVIGI, 2007).

A análise desta temática coloca em discussão a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência a fim de valorizar os saberes dos professores, o trabalho coletivo e as escolas enquanto espaço de formação constante. Contribui ainda para o reconhecimento do professor, evidenciando-o como capaz de refletir sobre suas práticas de forma autônoma, sistemática e crítica, e ainda, (re) pensar seus saberes, estratégias e práticas para que de fato ocorra a formação continuada.

As práticas pedagógicas devem permitir uma troca constante de papéis e para isso, o professor necessita (re) considerar suas ações e suas práticas a todo instante, para que possa propor novas ações potencializadoras. O contexto escolar/educacional se apresenta de forma dinâmica e as relações vão modificando-se, junto com elas os interesses e suas ações.

2.1 Contribuições de Meirieu: a prática docente e a sala de aula

A reflexão sobre a prática docente torna-se fator imprescindível de transformação pessoal e profissional.

A formação docente requer uma formação para além da formação técnica, baseada nos fazeres práticos, é necessária uma formação ampliada, que permita a articulação entre dimensão experimental e conceitual, de forma que, o saber-fazer proveniente da experiência o transforme em formador por excelência (PEREIRA, 2008).

De acordo com Meirieu (2005) a formação é auto reflexiva, sendo um processo de aprendizagem de ações críticas, criativas e reflexivas, a fim de propor atividades pedagógicas de transformação; ser professor é um resultado de aprendizado e experimentação constante, assumindo o papel ativo, autônomo e reflexivo diariamente.

Meirieu (2002) defende ainda a ideia de pedagogia diferenciada, recorrendo à ideia de que nem todos aprendem ao mesmo tempo, no mesmo ritmo e com a mesma facilidade. Assim, é necessário encontrar na prática caminhos que se afastem de uma pedagogia tradicional, estabelecendo estratégias e alternativas de práticas que contemplem todos os alunos.

Destarte, o autor compreende que a didática em sala de aula deva perpassar por três caminhos: primeiro a capacidade de alternar diferentes métodos, ao longo do tempo; segundo a organização de trabalhos individuais e terceiro, a implantação de grupos de necessidade (MEIRIEU, 2005). Para o autor, o reinvestimento em uma tarefa nova permite, ao mesmo tempo, mobilizar o aluno e verificar uma aquisição.

Nas práticas docentes, Meireu (2005) defende que há de diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam, orientados de suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia, associando a firmeza na programação e a flexibilidade na regulação; para tal, o professor deve estabelecer três passos:

Primeiro, deve-se “delimitar o espaço, definindo claramente os objetivos comuns, estruturando o tempo, delimitando as etapas, explicitando, para cada atividade, os modos de funcionamento, sempre com as instruções mais claras possíveis”. Segundo, “ocupar o espaço organizando o trabalho com os alunos: cada atividade é apresentada com as limitações que impõe e com as possibilidades que abre. Pode-se, então, examinar a melhor maneira de operar em função de experiências anteriores”. Em seguida, encontram-se os meios para levá-la a bom termo, com o risco de tatear por algum tempo: não é preciso abandonar de imediato um método com o qual não se adapta, sob pena de jamais descobrir o que ele pode proporcionar (MEIRIEU, 2005, p. 203).

Com discussão análoga referente à prática docente, Meirieu (2002) defende que nas ações docentes devem existir indignação e inquietude. Indignar quando houver exigências irrelevantes, exclusão de um aluno com deficiência ou dificuldade educacional, de conflitos e de momentos não reflexivos e a partir deles, inquietar-se, na busca de mudanças e de novos conhecimentos que fogem de práticas paralisadoras.

A relação pedagógica, como chamada por Meirieu (2006), é formada por três pilares: educador, educando e saber mediador, ou seja, as práticas pedagógicas do professor perpassam a sua ação, como professor, atinge o desenvolvimento dos alunos, individual e coletivamente, e o modo como o desenvolvimento é construído. Por conseguinte, realça uma produção de saber coletiva.

A escola defendida pelo autor objetiva a universalidade, não sendo compatível com nenhum tipo de homogeneidade.

De acordo com Meirieu (2005) a sala de aula deve ser organizada de forma livre, a fim de que todos aprendam, sendo um espaço rico e privilegiado de formação, onde os saberes são construídos e dão-se sentidos, que seja um espaço causador de transformação.

Para o autor acima, é na a sala de aula que o aluno deve se sentido livre e acolhido, sentindo-se seguro no processo de aprendizagem, no qual, ocorrerão conflitos, acertos e processo de mediação (MEIRIEU, 2005). O autor evidencia ainda a sala de aula heterogênea e que é papel da escola permitir espaços coletivos de interação entre grupos de crianças heterogêneas, em níveis, perfis e origens, de modo que permitam a formação de saberes coletivos, e reafirma:

É, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. É alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que “o mesmo” e “o “outro” se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento...”(MEIRIEU, 2005, p.127).

Nesse aspecto, Meirieu (2002) reconhece a instituição escolar como o espaço em que se utilizam diferentes caminhos/ metodologias para se alcançar o objetivo comum de todos os alunos, que são o de aprender e ter acesso ao desenvolvimento.

2.2 Vigotski e Rede de Significações

Este trabalho tem como embasamento teórico o Interacionismo de Lev Vigotski e da Rede de Significações (*RedSig*). O primeiro constitui-se como o representante de

outra maneira de compreender a origem e evolução do psiquismo humano, bem como as relações entre indivíduo e sociedade. Já a *RedSig*, levanta o olhar para a metáfora de *rede*, diante da complexidade dos processos de desenvolvimento, sua flexibilidade, dinâmica, suas transformações e delimitações.

Inspirado nos princípios do materialismo dialético, Vigotski considera o desenvolvimento da complexidade humana como um processo de apropriação pelo homem, da experiência histórica e cultural. Segundo o teórico, organismo e meio exercem influência recíproca e, conseqüentemente, o biológico e o social não estão dissociados (REGO, 2011).

Sob a perspectiva da *Red Sig*, os contextos não são considerados como pano de fundos onde se dão os processos de desenvolvimento, ao contrário, os contextos e os meios sociais são considerados espaços de experiências, mutualmente constitutivos e que representam parte fundamental no desenvolvimento.

Dessa forma, nessa pesquisa articula Vigotski e Rede de Significações, enveredando-se pela percepção de que através das relações dialógicas há construção do sujeito, esse ser múltiplo e singular, que se configura e se transforma a partir de um meio(s) social(is), pertencido ou convívio.

Aqui, acredita-se que através de mediações semióticas, o social constrói culturalmente o sujeito. Parte-se da premissa de que os distintos espaços de experiência e convivência pessoal contribuem para a formação do sujeito.

A escola, o contexto aqui discutido, é mais uma figuração social, configuradas com fortes marcas culturais, que estão imersas e constituídas por uma diversidade de sujeitos que a envolve. Sendo assim, cada sujeito constituinte traz seus laços históricos e culturais, que se personifica nas suas ações, nas suas práticas e nos campos de interativos e de trocas relacionais, possibilitando transformações mutuas.

De acordo com Rossetti-Ferreira *et al* (2007), sustentando na *RedSig*, os contextos ou cenários como chamados, se organizam e se definem pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo marcado pelas histórias, pelos valores, crenças e culturas. E completam:

O contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais- e não outros- delimitando o modo como as interações pode se estabelecer naquele contexto (p.26).

Sendo assim, consideramos que existe um processo mútuo, no qual o homem influencia e é influenciado pelo meio (VIGOTSKI, 2001). Desta forma, pensa-se que:

a) se o desenvolvimento *humano* é de natureza *cultural* e b) se a *cultura* não é obra da natureza, mas do próprio homem, o qual é, ao mesmo tempo, produtor e produto dela; c) então o desenvolvimento *cultural* deve ter um começo que não pode ser confundido com o nascimento *biológico*, este é condição da concretização daquele, mas não razão suficiente da sua existência (PINO, 2005b, p. 33-34).

Para o autor, desenvolvimento do sujeito acontece na transposição de planos, do eixo social para o pessoal, onde os aspectos sociais, públicos, convergem ao privado. Considerando-os não campos isolados, mas que coexistem mutuamente, ou seja, trata-se uma natureza semiótica. (PINO, 2005b)

No processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, Vigotski traz conceitos importantes e que articula com a temática desta pesquisa – processos psicológicos. A partir desta premissa, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) referindo-se à distância entre a Zona de Desenvolvimento Real, que se refere às conquistas já efetivadas, o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, e a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial, em que a criança executa a tarefa com ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, é a potencialidade que a criança possui, a qual será desenvolvida através do auxílio de um terceiro, servindo de uma forma indireta de consciência, até que ela adquira a sua própria consciência e controle de ações (REGO, 2011).

Outra ideia defendida pelo autor é a respeito do papel que a aprendizagem exerce sobre o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conferindo à escola uma importante função na formação dos sujeitos. Neste sentido, as ações e práticas pedagógicas do professor são importantes e merecem ser olhadas, pois são capazes de

desencadear processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, através da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conteúdos científicos.

Vigotski discute dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são espontâneos, surgem nas relações e experiências do dia a dia, caminham do concreto para o abstrato, caracterizando como zona de desenvolvimento real. Já os conceitos científicos, são apresentados à consciência da criança durante sua instrução e buscam a essência do fenômeno. Situam-se na zona de desenvolvimento proximal (LEONTIEV, 2004).

De acordo com o autor, a construção do conceito não é um processo passivo ou uma simples associação, é considerado um autêntico e completo ato do pensamento. Sendo assim, o processo de construção conceitual surge meio às operações e funções intelectuais elementares, culminando com a utilização da palavra, ou seja, se personifica com a realidade (VIGOTSKI, 2001).

Os conceitos espontâneos trazem marcas sociais, que pode ser de ordens sensorial, emocional, afetiva e até mesmo moral, provenientes de relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou quaisquer grupos de relações dialógicas.

A respeito da interação social, da cultura, da linguagem sobre a aprendizagem, Vigotski (2005) coloca em evidencia as relações existentes entre os conceitos espontâneos e específicos, enfatizando a interação entre os dois sistemas. Sendo assim, afirma que os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta, mas através de um processo de desenvolvimento do sujeito, que por sua vez, relaciona-se com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Ou seja, os conceitos são instrumentos culturais, orientadores nas ações dos sujeitos em suas relações sociais e se materializam nas relações entre sujeitos e objetos, meio a um cenário histórico-cultural.

Ao discutirmos sobre o processo de aprendizagem, na perspectiva dialética e histórico-cultural aqui adotada, não podemos reduzi-la a um fenômeno isolado e pontual, mas faz parte de um processo e através de relações sociais, ou seja, o movimento se dá pelo o que Vigotski chama do Inter psíquico (interações sociais) para o intrapsíquico (individual), num processo em que a cultura é internalizada.

A fonte do desenvolvimento social é a interação, estabelecendo uma relação de comunicação, que neste estudo, concentra-se entre professor e aluno e/ou professor-gestão, formando um coletivo de aprendizagem em que todas as relações entre cultura, professor e aluno são relações pedagógicas.

Mergulhado no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, está a mediação semiótica, outro conceito central levantado por Vigotski. Angel Pino (2005b) embasado na teoria Vigotskiana, traz em sua obra o conceito de mediação semiótica, colocando como natureza desse processo a (re) constituição em si das características da espécie e a capacidade das crianças em utilizar os meios simbólicos. Essa (re) constituição é feita pelos signos, que permitem transformar o que é alheio a criança em algo que lhe seja próprio. O signo atua como conversor, ou seja, as significações culturais são incorporadas pela criança com suas peculiaridades, mas sem deixar de serem significações sociais, compartilhada por todos.

A semiótica, segundo Pino (2005b) é a natureza do processo cultural, deslocando a ideia de autonomia nesse processo para um fluxo constante de mudanças e produções a partir do eixo social. Além disso, a natureza semiótica permite entender a forma como o social auxilia na construção da singularidade.

Essa mediação não é absolutista, mas é uma relação de parceiros interacionais, entre um adulto mais experiente e um aprendiz, estabelecendo uma relação de comunicação com os elementos histórico-culturais. O docente, “ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, [...] possibilita que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo.” (FARIA; MELLO, 2010, p. 66).

O desenvolvimento do aluno está imbricado com sua relação com as formas da cultura presentes no meio escolar, ou seja, se na escola a presença dos elementos culturalmente for restrita, poderá ocorrer um atraso no desenvolvimento do aluno. Esse processo de aprendizagem se realiza em forma de colaboração do aluno com o adulto, nesta temática, o professor, e o seu contato com as formas mais elaboradas da cultura (VIGOTSKI, 2010). O professor precisa estar atento não só o que a criança já sabe fazer sem auxílio de outra pessoa, mas como transcorre o processo de desenvolvimento da criança; assim, o papel do professor é o de ampliar a relação social da criança com a

experiência humana histórica e socialmente acumulada, a cultura, por meio de práticas educativas.

Ainda sobre as práticas do professor, elas imbricam no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, uma vez que, as ações mediadoras do docente promovem o movimento que se dá do plano Inter psíquico em direção ao plano intrapsíquico.

O que vemos até aqui, ratifica com a perspectiva teórico-metodológica adotada neste trabalho, em que os percursos de cada pessoa só podem ser pensados a partir dos processos interativos, entendendo que o desenvolvimento não se dá apenas em uma pessoa, mas sendo um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos, assim, fazendo alusão à temática desta pesquisa, podemos pensar em que o desenvolvimento acomete a família, o professor, o aluno, a gestão e todo o corpo de funcionários da escola.

Nesse sentido, a metáfora da *rede* aqui adorada torna-se proveitoso, pois possibilita expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação.

Isso significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras. Cada uma ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas e relaciona-se através de formas variantes na coordenação de papéis. Dessa forma, entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em redes de significações (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2007, p. 29).

Sabendo que a matriz sócio-histórica e a noção de rede rompem com a divisão tradicional entre as dimensões pessoais e coletivas, levando a articulação entre os níveis micro e macro sociais e que para cada pessoa, as redes se configuram com especificidade, marcadas pelas experiências culturais e sociais anteriores. A materialidade da matriz e da rede revela-se na organização dos espaços, das rotinas, de um determinado grupo de pessoas, das práticas e dos discursos imersos e circunscritos.

Circunscritores, a partir da teoria da Rede de Significações, são elementos do contexto, que podem impulsionar; delimitar ou mesmo impedir determinadas direções e

aquisições. Atuam, portanto, estabelecendo um conjunto de possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, a mesma configuração restringe, limita certas ações, circunscrevendo certos lugares e posições, e funciona como:

Regulador do movimento do presente ao futuro imediato do sistema organismo-meio em desenvolvimento, permitindo pensar as ações no tempo presente e suas implicações futuras, de modo que o desenvolvimento seja considerado simultaneamente como determinado e indeterminado em vários domínios, ocorrendo tanto a possibilidade de inovação como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2007, p. 29).

A matriz sócio-histórica contribui para a circunscrição dos processos de desenvolvimento das pessoas, através das relações interacionais das pessoas, dentro de contextos específicos, sendo preservada, transmitida, modificada e reconstruída.

A partir disso nos interrogamos: Como as relações construídas dentro do espaço escolar embrincam nas práticas pedagógicas do docente? E no processo de desenvolvimento do aluno? As relações estabelecidas entre professor e gestão provocam transformações nas práticas do professor? As formações de professores conseguem engendrar mudanças nas práticas educacionais?

A partir da configuração pesquisada, vamos buscar na Matriz sócio-histórica de Vigotski e na Rede de Significações, compreender a formação do professor e suas implicações nas práticas pedagógicas dentro do espaço escolar, entendendo este como uma figuração social, onde todos são ativos, transformam e são transformados por meio das relações dialógicas. Para isso, esta pesquisa delinea-se através da pesquisa-ação colaborativa-crítica.

3. ESTADO DA ARTE: PARA ONDE APONTAM OS ESTUDOS RECENTES

Este trabalho nasce de inquietudes oriundas de práticas realizadas e de proximidades com outros trabalhos, lançando o olhar para a relevância de metodologias de pesquisa que possibilitem compreender e construir uma prática reflexiva, através das relações entre sujeitos.

O Estado da arte deste trabalho voltou-se a obras publicadas nos últimos cinco anos (2017, 2016, 2015, 2014 e 2013).

As produções científicas, teses e dissertações, das pós-graduações do Brasil são fontes importantes no processo de ampliação do olhar para o campo de pesquisa, pois nos direcionam para os estudos recentes, relevantes e que muito contribuem para as descobertas de novos campos de conhecimentos.

A busca pelos trabalhos científicos voltou-se a três descritores: *Pesquisa-ação*; *Formação de professores*; e a combinação de *Pesquisa ação e Formação de professores*. Foram realizadas pesquisas em dois bancos de dados, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma biblioteca virtual lançada em 2002 que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Portal Capes, lançada em 2000.

A consulta ao BDTD e ao Portal Capes foi realizada por meio da busca *avançada* e pelo uso dos descritores nos *assuntos*. Os resultados da busca encontram-se dispostos na tabela a seguir (TABELA 1), apresentando os trabalhos encontrados e os selecionados.

Tabela 1: Pesquisa em banco de dados

BDTD					
Pesquisa-ação		Formação de professores		Pesquisa-ação e formação de professores	
Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado
75	1	2154	6	0	0
Portal Capes					
Pesquisa-ação		Formação de professores		Pesquisa-ação e formação de professores	
Total	Selecionado	Total	Selecionado	Total	Selecionado
69	5	1055	6	4	0

O primeiro descritor utilizado na busca na Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) foi Pesquisa-ação e resultou em apenas (1) uma tese selecionada para leitura detalhada, as demais foram descartadas devido aos pontos diversos ao objeto dessa pesquisa. O segundo foi Formação de professores, que foram selecionados (6) seis trabalhos, sendo (5) cinco dissertações e (1) uma tese. O terceiro descritor, a combinação de Pesquisa-ação e formação de professores, obteve nenhum trabalho encontrado. O total de teses e dissertações encontradas nessa busca foram de (7) sete, como detalha o quadro abaixo (QUADRO 1).

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no BDTD

Descritor	Tipo	Título	Ano
Pesquisa-ação	Tese	Contribuições da Pesquisa-ação para o exercício da função social da universidade.	2017
Formação de professores	Tese	Atividades práticas no ensino de ciências: saberes docente e formação do professor.	2014
	Dissertação	Ciclos de transformação: formação continuada de professores de LE por meio de trabalho.	2016

	Dissertação	Formação crítica de professores: o registro de uma experiência.	2016
	Dissertação	O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.	2016
	Dissertação	A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva.	2017
	Dissertação	(In)disciplinar escolar: Formação continuada de professores e gestores.	2015

No Portal Capes a primeira busca foi realizada com o descritor Pesquisa-ação e selecionou-se (5) cinco trabalhos, todos artigos. O segundo descritor foi Formação de Professores, onde obteve-se o maior número de trabalhos encontrados, porém apenas (6) seis artigos foram selecionados devido a compatibilidade com essa pesquisa. E a terceira busca, utilizando a combinação Pesquisa-ação e Formação de Professores, nenhum trabalho foi selecionado. Nesta base de dados, foram escolhidos no total de (11) onze trabalhos, como detalha abaixo (QUADRO 2).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados no portal CAPES

Descritor	Tipo	Título	Ano
	Artigo	Pesquisa-ação e a formação do professor em serviço.	2016
	Artigo	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.	2015

Pesquisa-ação	Artigo	A pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica: produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto.	2018
	Artigo	Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica.	2016
	Artigo	Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa-ação colaborativa.	2015
Formação de professores	Artigo	Avaliação da formação contínua-Educação Especial.	2016
	Artigo	Formação para a Educação Inclusiva e Especial.	2016
	Artigo	Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas.	2016
	Artigo	Sobre águas e meninos: Formação de professores numa perspectiva histórico-cultural.	2015
	Artigo	Prática educativa e formação de professores.	2016

	Artigo	Interação universidade-escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de química da PUCRS.	2015
--	--------	---	------

A busca por estes trabalhos demonstrou um número pequeno de publicações voltadas à pesquisa desta dissertação, expondo a escassez e abrindo o leque para novas possibilidades de pesquisa, em especial, articulando pesquisa-ação e formações docentes.

3.1 Discutindo a formação de professores: do modelo vigente às novas demandas educativas

“Fazer poesia é voar fora da asa”, ou seja, esse é o maior desafio posto à formação de professores – a possibilidade de “voar fora da asa” (COSTA, 2015, p.415).

Ao pensar a formação dos professores muitos são os desafios, os professores e gestores são sujeitos ativos e importantes no processo de democratização do ensino e mudança social, exercendo papéis imprescindíveis, mas para isso, investimentos nas condições de trabalho, formação e valorização profissional não podem ser negligenciados.

São consideráveis os avanços no cenário da educação brasileira, como o aumento da oferta e acesso aos cursos de licenciaturas nas universidades, o crescimento da matrícula na educação básica, o rompimento das classes e escolas especiais, reverberando no maior número de alunos em sala de aula regular, mas esses avanços não garantem a expansão da qualidade da educação e da formação docente no Brasil.

Sob essa ótica, há a necessidade de discutir sobre a formação docente, meio a um cenário de mudanças e inovações, nos convocando a (re) descobrir o sentido da

formação continuada de professores sendo crítico aos percursos que concretizaram formações tecnicistas e reducionista.

As atribuições e a valorização do trabalho docente são discutidas por Severino (2011), debatendo que é necessário impulsionar condições para os professores analisarem e compreenderem os contextos histórico-culturais que fazem parte da sua rotina docente, e que o papel do professor ultrapassa a atividade individual, pelo contrário, é preciso agir coletivamente a fim de enfrentar os desafios da lógica de ensino.

A formação de professores vigente é predominantemente voltada à adaptação, à reprodução social e ao mundo do trabalho, tendo algumas características, como: ser conservadora, homogeneizadora, alheia ao contexto sócio-histórico e cultural (COSTA, 2015). Essas características demonstram uma formação voltada ao ensino tradicional, à adoção de modelos considerados “ideais”, e principalmente, de reprodução de uma práxis sem reflexão, sem contextualização.

De acordo com Forster e Leite (2014) a formação continuada enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos, não podendo ser analisada de forma simplista, mas que seja propulsora de emancipação. Para tanto, atitudes emancipatórias exigem a continuidade da formação que configure um saber fazer que extrapole os processos de reprodução.

Mediante a esse cenário o professor precisa romper com as marcas do modelo tradicional, as transmissões de conteúdos sem reflexão e da verticalização de ações. Alcântara (2016) aponta a necessidade das práticas pedagógicas serem submetidas a um processo de ressignificação, assim como, uma nova atribuição de sentidos à sala de aula, visto que, as práticas reducionistas estão fadadas ao fracasso frente a uma demanda cada vez mais heterogênea e que a repetição de práticas visivelmente ineficazes tornou algo sintomático.

A incompatibilidade entre a proposta de uma formação de professores emancipatória e os programas de formação atuais é reflexo de um contexto político que estamos envolvidos, sendo marcados pelo capitalismo. A formação de professores seja inicial ou continuada, não pode ser pensada apenas como cursos específicos,

padronizados, sem considerar as necessidades/realidades de cada professor, de cada sala de aula, ou seja, a formação deve-se está imbricada com o contexto social e experiências dos participantes. E, é necessário ainda refletir sobre essas concepções, pois são a partir delas que são criados as novas práticas e saberes. Nesta pesquisa a proposição da formação docente está vinculada aos pressupostos epistemológicos e filosóficos das políticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) discorre sobre a formação profissional em serviço ou continuada como modo a romper com o paradigma vigente e valorizar a formação continuada como estratégia de qualificação profissional frente às demandas da sociedade do conhecimento:

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática. A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 67).

O modelo vigente parece não dar conta de formações prospectivas, pelo contrário, tem criado formações cada vez mais engessadas, controladas, produzindo professores pouco autônomos e reflexivos. As formações continuadas em serviço buscam compreender a construção das práticas pedagógicas dos professores, propor momentos de reflexão coletiva, e não há local melhor para exercer essa reflexão do que o “chão da escola”, partindo do coletivo, das experiências e realidades dos sujeitos envolvidos. Por isso, elegemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como modo a propor a formação de professores desenvolvida nesta pesquisa.

O trabalho colaborativo em contexto escolar tem se mostrado uma importante estratégia para discussão e resolução de problemáticas relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, ao currículo e desenvolvimento da formação dos educadores, uma vez que propõe um espaço flexível, de trocas e negociações frequentes (CAPELLINI, 2004).

As propostas de Formação Continuada que são alinhavadas a partir do contexto escolar e levam a reflexão coletiva, trazem a possibilidade de transformação do cotidiano escolar e enriquece a reflexão da prática pedagógica (CAVALINI, 2013).

A formação de professores necessita ser pensada de acordo com a diversidade que a escola abriga. Sendo assim, essa formação, inicial e/ou continuada deve ser direcionada também para o contexto de ensino de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, visto que esses sujeitos estão imersos nas salas de aula e fazem parte de uma malha sócio-histórica e cultural.

O público-alvo da Educação Especial é aqui mencionado conforme o Art. 4º Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009: [...] considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (BRASIL, 2009).

Ainda sobre a coesão entre a formação dos docentes e a realidade escolar, Manga (2017) discorre sobre a relação harmoniosa que precisa existir entre a formação inicial do docente e a prática cotidiana escolar, a qual se inicia nos processos de estágios durante o período de formação superior, que devem proporcionar para o futuro docente as expectativas profissionais e os ajustes necessários à realidade da escola, em termos de demandas educativas e condições de trabalho.

Beyer (2015) defende que o objetivo da educação inclusiva deve-se atender ao sistema educacional heterogêneo, amplo e interativo. Segundo o autor a educação inclusiva defende a heterogeneidade na classe escolar, tendo-a como cenário provocador de interações entre crianças com situações pessoais diversas.

Jesus e Effgen (2012) ao discutir a perspectiva de Educação Inclusiva defende que são necessárias mudanças na escola e na sociedade a fim de acolher o sistema educacional heterogêneo e atentar as necessidades educativas das crianças que demandam processos educativos e sociais facilitadores.

Compreender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no seio da discussão da formação de professores, necessita ampliar o olhar acerca da proposta educacional nacional, de forma que a educação esteja entrelaçada com ações sociais e políticas que alinhem com as necessidades educativas de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva a participação, o acesso, a aprendizagem de alunos com deficiência e orientar os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais, de modo que, garanta a transversalidade, da educação infantil até a superior, a formação de professores para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, continuidade nos níveis educacionais, acessibilidade e articulação das políticas públicas (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a formação de professores deve ser repensada e garantida diante das novas demandas sociais e políticas. Pletsch e Glat (2010) demonstram que a maior parte dos professores de ensino regular não recebeu formação adequada para interceder o aprendizado da pessoa com deficiência em sala comum e a formação (inicial e continuada) dos professores seria uma medida para alcançar a implementação das políticas de inclusão escolar.

A formação continuada docente tem-se lançado como estratégica na proposta inclusiva atual, representando grande preocupação política das gestões públicas. O ideal de homogeneização empregado na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização entre os conhecimentos e as práticas docentes diante os processos inclusivos (SILVA, 2017).

Ainda em relação à formação dos docentes para a educação inclusiva outras dificuldades também são apontadas como: a baixa carga horária para as matérias destinadas à inclusão, que já são poucas, a limitação de iniciativa de aulas práticas e pequeno incentivo à discussão que leve à associação teoria-prática educativa (GIVIGI et al., 2015).

A formação docente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos faz parte de um conjunto de indicadores da educação especial que é acompanhado pelo Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2016).

Ainda que tenha um acompanhamento sendo realizado, é notório o olhar distorcido lançado às formações, as quais não deveriam ser pensadas em cursos pontuais, descontextualizados, genéricos e principalmente transmitidos de maneira verticalizada, como já discutida aqui, pontos estes que dificultam o acesso às mudanças significativas no processo inclusivo.

Givigi et al. (2015) atentam que, mesmo que a academia não contemple uma formação adequada do professor para a educação inclusiva, existem muitos programas e projetos de formação continuada, porém estes ainda não produzem mudanças nas práticas docentes.

De acordo com Glat, Fontes e Pletsch (2006) para tornar-se inclusiva a escola precisa:

[...] formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (p.344).

Os desafios presentes na escola são plurais e coletivos, não há como pensar em educação inclusiva sem pensar em toda a equipe escolar, isto é, para efetivação dos propósitos da inclusão escolar, torna-se imprescindível que todos os profissionais envolvidos estejam engajados com a proposta. As relações no interior da sala de aula estão imbrincadas com as que se estabelecem na escola e consequentemente com as relações sociais construídas.

A pesquisa de Weber e Strohmer (2017) levantam dados históricos dos participantes, mediante a perspectiva psicanalítica, objetivando entender o processo de subjetivação e profissionalização da formação de professores, e conclui que desde o início do processo a relação com o saber é influenciada pelo meio externo, pelos desejos, discursos ouvidos e discutidos nos espaços que circulam.

Para Cavalini (2013) dentre os objetivos da gestão escolar está o de mediar as relações, os momentos de estudo, reflexões e ações, bem como contribuir para o

processo de qualificação e identidade profissional através da formação continuada do professor. Canário (2008) compartilha da mesma ideia da autora e argumenta que a identidade do docente se constrói no local de trabalho, ou seja, na escola, mediante a suas práticas, experiências, seus fazeres e necessidades.

Precisamos considerar na formação de docentes dois lados: uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão social que chamamos de educação e ensino, e, de outro, uma formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um cenário sócio-cultural com especificidades (GATTI, 2016).

Em 2015, Miranda, com o objetivo de analisar os aspectos de formação de professores da educação inclusiva no Brasil, levanta ideias das múltiplas formas na formação docente, as quais não estão apenas capturadas pelos conteúdos, disciplinas e técnicas específicas, mas também é assumida a importância do saber adquirido na troca professor-aluno, ou seja, na atuação docente, e acredita que a interação educacional leva a qualificação docente.

Nesse contexto, a autora compreende ser necessária uma formação profissional atenta a uma formação coletiva, as questões ligadas à dialética, no que se refere às questões socioculturais, práticas pedagógicas e ao processo inclusivo. E ainda, propor formação imbricada a pedagogia reflexiva, a valorização docente, com o olhar direcionado para a diversidade e articulada com a pesquisa-ação.

O processo de formação do professor faz parte de um processo histórico e de uma relação construída entre professor e aluno, ou seja, não depende somente de uma construção cognitiva e intelectual. Os professores e seu conhecimento são (re)construídos a todo o momento, mediante as suas práticas e os espaços coletivos que circulam (SOUZA E ZIBETTI, 2014).

O processo de formação e suas multífaces são elencados por Cericato (2017) em seu estudo, a autora acredita que a formação perpassa a universidade, se concretizando na prática, no dia a dia da sala de aula, e diz: “os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor ‘entra em cena’ com seus alunos” (p.9). Portanto, através dos dados coletados em seu trabalho por meio de uma

entrevista semiestruturada com uma professora escolhida, conclui que a profissão docente e sua formação se constroem e se concretiza na prática docente, o que explica os diferentes caminhos/práticas docentes existentes.

O que se nota até o momento, são formações docentes emaranhadas por formações pessoais, vivências acadêmicas e políticas educacionais. Em consonância, Silva (2017b), reconhece que o exercício profissional sofre influência de aspectos subjetivos como a cultura e que o exercício profissional do professor está atrelado não apenas aos conteúdos profissionais, mas também as relações estabelecidas entre os distintos meios que os envolvem, como escola, família e principalmente, com os estudantes. Para o autor, ao ser professor, assumem-se determinados valores construídos por normas, conhecimentos e singularidades.

Até aqui, observamos o quanto à escola se faz espaço privilegiado para promover a educação, por consequente, o professor torna-se alvo quanto ao seu conhecimento, sua formação e suas práticas docentes, as quais são entrecortadas pelas relações que os envolvem, moldando suas práticas profissionais e pessoais.

4. METODOLOGIA

Nesta seção buscou-se discorrer sobre o percurso metodológico utilizado para proposição de formação de professores e gestores em uma instituição de educação infantil.

O estudo realizado tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, tomando como pressuposto teórico a pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A pesquisa qualitativa é discutida por Richardson (2015), como uma possibilidade de descrever a complexidade de um determinado problema, analisar e compreender os processos dinâmicos, contribuir no processo de mudança e entender as particularidades dos sujeitos e/ou grupos sociais. O pesquisador qualitativo parte da noção de construção social das realidades em estudo, tentando interpretar ou dar sentido aos fenômenos, se interessa nas perspectivas dos participantes, das suas práticas e realidade do seu dia a dia (DENZIN & LINCOLN, 2005).

O pressuposto teórico-metodológico assumido foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Esse tipo de estudo se sustenta nas questões vivenciadas, a fim de produzir um conhecimento social a partir das práticas e realidade já posta. Segundo Barbier (2007, p. 17):

[...] A pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Sociais.

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se, ou seja, o pesquisador é implicado pela estrutura social a qual está inserido e envolve os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo, descobrindo que na pesquisa-ação o pesquisador não trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros, em um ciclo auto reflexivo (BARBIER, 2007).

A pesquisa-ação colaborativo-critica se sustenta em um projeto de reorganização das relações hierárquicas nos contextos de formação, tornando os profissionais da educação sujeitos intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas

práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014).

A pesquisa colaborativa é uma modalidade de pesquisa desenvolvida de forma conjunta entre pesquisadores e professores. De acordo com Ibiapina (2008) a pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória, a qual objetiva transformar os espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, problematizando e reformulando suas práticas, num processo de emancipação profissional.

4.1 Campo de pesquisa

4.1.1 Município e Bairro

A escola deste estudo localiza-se no município de Nossa Senhora do Socorro – SE. O município pertence à microrregião do Vale do Cotinguiba e possui área de unidade territorial de 155,018 km² (IBGE, 2016), o que corresponde a 7,4 % da região da Grande Aracaju. Limita-se com as cidades de Aracaju, Laranjeiras, São Cristóvão e Santo Amaro das Brotas. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), a população estimada do município é de 181.928 habitantes. A proporção de habitantes ocupadas/empregadas em relação à população total é de 12.9% - 22.834 (PREFEITURA DE N.S. DO SOCORRO, 2018).

No campo da Educação o IBGE (2016) aponta que os alunos dos anos iniciais da rede pública do município tiveram nota média de 4.2 no IDEB, já os alunos dos anos finais obtiveram nota de 2.9. Portanto, comparando com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocou Nossa Senhora do Socorro na posição 16 de 75. A taxa de escolarização do município foi de 96.4 para pessoas de 6 a 14 anos em 2010, ultimo censo realizado segundo o IBGE (2016). A longevidade de sua população é de 73,64 anos. O índice de desenvolvimento humano municipal é considerado médio, obtendo aproximadamente 0,664 (IDHM, 2010).

Em relação à localidade, a escola é situada em um bairro movimentado comercialmente, de baixo poder aquisitivo. Em frente ao colégio encontra-se uma praça bastante arborizada, com uma quadra poliesportiva e bancos ao redor. No bairro possui shopping, clínica, hospital, posto de saúde e academias. As vias públicas que dão acesso à escola possuem urbanização adequada, com presença de energia elétrica, rede de esgoto, pavimentação, serviços de saneamento básico e transporte público.

4.1.2 Escola

A escola pertence à rede municipal de educação de Nossa Senhora do Socorro e oferece ensino na modalidade educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

A escola foi criada pela Lei nº 504/2001 de 23 de março de 2001, funcionando da Pré-escola ao Ensino Fundamental menor (do 1º ao 5º ano), na modalidade regular de forma imediata, nos períodos matutino e vespertino. É uma escola de andar. Em cada turno possui em média cento e trinta alunos, com cada sala contendo vinte a vinte e cinco alunos. Atualmente possui seis salas de aula ao total, sendo três em cima e três em baixo, todas com ar-condicionado e com tamanho médio, possuindo cerca de vinte e cinco cadeiras e mesas para os alunos, um birô e uma estante de ferro. A escola apresenta também: uma secretaria; um almoxarifado; uma área de serviço; uma cozinha; um refeitório, com três mesas grandes coletivas; um depósito de material de limpeza; uma biblioteca, que divide espaço com o arquivo morto; um laboratório de informática, que divide espaço com a sala de TV e vídeo, nesse espaço possuem em média de 10 computadores funcionando, uma TV acompanhada com o aparelho de Datashow. As áreas de circulação interna da escola são adaptadas para estudantes com deficiência, assim como, os banheiros. Os espaços coletivos ficam abertos em tempo integral, podendo ser utilizado pelos professores. Não há quadra esportiva, parque infantil e sala dos professores.

No quadro de funcionários da escola, possuem: uma diretora, uma coordenadora, uma secretária, seis professoras efetivas e duas substitutas, quatro professoras estagiárias, quatro serventes e duas merendeiras.

A escola conta ainda com o trabalho do programa Mais Educação, desde o ano letivo de 2010. Para a realização desse projeto são utilizados os espaços coletivos, como laboratório de informática/sala de vídeo e a biblioteca, em três dias no turno da manhã. Atualmente o projeto contempla sessenta alunos.

4.2 Sujeitos

Como forma de implicar no contexto por meio do trabalho colaborativo, seguindo os princípios norteadores desse estudo, nos inseriram no cotidiano de salas de aula e na dinâmica da gestão escolar.

Participaram da pesquisa cinco professoras, uma diretora e uma coordenadora, todas do sexo feminino.

Tabela 2 – Sujeitos da pesquisa

Prof. (1)	Prof. (2)	Prof. (3)	Prof. (4)	Prof. (5)	Coord	Dir. 7
42 anos	49 anos	53 anos	48 anos	57 anos	49 anos	40 anos
1º ano	1º ano	2º ano	3º ano	2º ano	Coordenadora	Diretora
Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Psicopedagoga	Psicopedagoga
18 anos <i>F</i>	24 anos <i>F</i>	25 anos <i>F</i>	22 anos <i>F</i>	27 anos <i>F</i>	23 anos <i>F</i>	16 anos <i>F</i>
3 anos	3 anos	2 anos	1 ano	3 anos	4 anos	1 mês

A professora (1) é professora efetiva do 1º ano do Ensino Fundamental menor no turno da manhã, possui um vínculo trabalhista, na escola do estudo. Possui formação em Pedagogia há 18 anos e Pós-graduação em Arte e Educação. Está na escola há 3 anos.

A professora (2) é professora efetiva do 1º ano do Ensino Fundamental menor no turno da manhã e da tarde, na escola da pesquisa. Possui formação em Pedagogia há 24 anos e Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial. Está na escola há 3 anos.

A professora (3) é professora efetiva do 2º ano do Ensino Fundamental menor no turno da manhã, possui um vínculo trabalhista, na escola do estudo. Formada em Pedagogia há 25 anos e Pós-graduada em Arte e Educação. Está na escola há 2 anos.

A professora (4) é professora substituta do 3º ano do Ensino Fundamental menor no turno da manhã. Possui um vínculo trabalhista, na escola do estudo. Formada em Pedagogia há 22 anos e Pós-graduada em Arte e Educação. Está na escola há 1 anos.

A professora (5) é professora efetiva do 2º ano do Ensino fundamental menor no turno da manhã. Possui um vínculo trabalhista, na escola do estudo. Formada em Pedagogia há 27 anos e Pós-graduada em Psicopedagogia. Está na escola há 3 anos.

Coord. é coordenadora da escola há 2 anos. Formada em Pedagogia há 23 anos e Pós-graduada em Psicopedagogia. Possuía experiência de coordenação em trabalhos realizados anteriormente. Está na escola há 4 anos.

Dir. é diretora da escola há 2 meses. Formada em Pedagogia há 16 anos e Pós-graduada em Psicopedagogia. Não possuía experiência de direção escolar, apenas de professora. Está na escola há 1 mês.

No ano da pesquisa houve troca de diretor três vezes, por isso, o pouco tempo de permanência do sujeito 7 na escola. Ao longo do trabalho serão explicadas melhor as trocas que houve e principalmente as suas implicações.

4.3 Procedimentos

Para a realização do estudo foi solicitada a autorização e firmada a parceria entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS)/pesquisadora e a Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida aleatoriamente uma escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Ensino de Nossa Senhora do Socorro/SE. Após escolha da escola, houve uma primeira visita para apresentação do projeto e da pesquisadora e negociação desta participação. Em seguida, os professores de sala

comum e gestão foram convidados a participarem voluntariamente na construção do “Grupo de Formação”.

O período de imersão no campo de estudo foi de março á dezembro de 2017, sendo que a pesquisadora esteve na escola todas as semanas em um período da manhã e ocorreram três encontros aos sábados e um no turno da noite para realização da formação, totalizando 32 visitas à instituição.

A fim de concretizar o “Grupo de Formação” desenvolvido nesse estudo, foram organizados três momentos não lineares (que se relacionam e interligam-se) configurando assim as espirais de ação-reflexão.

I. Primeiro momento: Momento de constituição do campo

A partir da imersão na conjuntura estudada, esse primeiro momento foi de constituição do campo e apreensão do problema de pesquisa. Para isso, foi realizada a observação das características da escola, os espaços, a organização das práticas pedagógicas, a relação entre gestores-professores e a organização da equipe, a fim de cartografar o funcionamento das atividades pedagógicas da escola. A princípio foi realizada uma pesquisa documental, utilizando como fonte de pesquisa o projeto político pedagógico da escola (PPP), planejamento anual, plano de aula, projetos para o ano letivo, calendário acadêmico, além da observação em campo.

Neste trabalho optou-se pela observação participante, onde o pesquisador tem a oportunidade de se inserir no espaço pesquisado, tornando-se parte dele, ainda poderá unir o seu objeto ao contexto, distanciando do isolamento.

De acordo com Marques (2016), a observação participante demanda um processo relativamente longo, pois muitas vezes o pesquisador precisa de um tempo para negociar sua entrada, além disso, necessita uma fase exploratória, caso o pesquisador ainda não tenha tido contato com a área pesquisada. A fase exploratória discutida pelo autor é o que nessa pesquisa chamamos de “Momento da Constituição do campo”.

São no percurso da observação participante, em especial nesse primeiro momento, que surgem as/novas problematizações, as questões que precisam ser reelaboradas. Para tanto, é necessário que o pesquisador esteja atento, como aponta Marques (2016) ao discutir que as respostas podem vir ao pesquisador de maneira naturalizada, para isso, o pesquisador precisa estar pronto para captar as informações e perspectivas, mesmo aquelas não tinham sido ainda vislumbradas.

A observação envolveu as práticas em sala de aula, os momentos coletivos como os recreios, as reuniões, a organização de eventos e atividades comemorativas, ou seja, as ações produzidas na escola. Givigi (2007, p. 83) discute que o pesquisador está implicado no grupo, participa e entra no processo, fazendo registros constantes das suas observações e posteriormente retorna a esses registros com o olhar reflexivo.

A observação acontece no meio aonde as pessoas se envolvem, proporcionando uma aproximação ao cotidiano dos indivíduos, da sua dimensão histórica, sociocultural e das suas representações sociais (MÓNICO et al, 2017)

O processo de observação não se encerrou nesse primeiro momento, pelo contrário, devido o direcionamento da pesquisa, que intercalou formação e observação, permeou todas as atividades da pesquisa. Além disso, essa ferramenta constitui-se como essencial à pesquisa-ação colaborativo-crítica.

II. *Segundo momento: “Grupos de Formação”*

Diante da proposta de trabalho e as possibilidades e tensões observadas, foram construídos momentos de formações com os sujeitos envolvidos.

As formações foram estruturadas da seguinte forma: quatro blocos de formação, com cada bloco composto por um encontro de formação no período de uma semana e três momentos de observação no período de três semanas, totalizando um mês para cada bloco de formação. O período determinado para cada bloco, principalmente, pelo maior tempo nas observações deve-se a perspectiva metodológica adotada na pesquisa, entendendo que é no fazer prático que a formação se concretiza e que as discussões

geradas nas formações são sobre/para as práticas pedagógicas, mediante a realidade de cada professor.

Os encontros aconteceram na escola da pesquisa, em uma sala de aula reservada, acontecendo dois encontros aos sábados e dois encontros durante a semana, em horário contraposto aos que os professores trabalhavam. As formações foram previamente planejadas e marcadas com a gestão, porém no decorrer da pesquisa houve a mudança três vezes de diretor, permanecendo apenas a coordenadora. Essa mudança do diretor implicou diretamente no decorrer da pesquisa, desde o desafio de apresentar o estudo três novas vezes, na marcação dos dias e horários da formação, pois cada diretor vinha com um novo projeto, novas ideias para serem realizadas na escola, até no processo de conhecimento dos nossos sujeitos da pesquisa e principalmente na dinâmica escolar.

As dificuldades na marcação das formações acarretou em um maior distanciamento entre um bloco e outro, como aconteceu entre o bloco 2 e 3, ocorrendo mais momentos de observação. Como mostra o calendário abaixo:

As datas destacadas em azul sinalizam os dias dos “Grupos de formação” e as datas destacadas em rosa sinalizam os dias para o “Trabalho com os gestores”. Destacando que apesar de ter ocorrido momento final com os gestores, esse retorno foi já ocorrendo ao longo da pesquisa, em micro encontros no dia a dia.

CALENDÁRIO DOS “GRUPOS DE FORMAÇÃO”

AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

SETEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	19
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOVEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	28	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Para tessitura do “Grupo de formação”, utilizamo-nos do Grupo Focal (GF). O grupo focal é uma técnica de recolha de informação normalmente utilizada pelos investigadores qualitativos. Baseia-se numa técnica ancorada na perspectiva de interlocução entre sujeitos, objetivando coletar informações sobre um determinado tema

específico por meio da discussão entre participantes, reunidos em um mesmo local e durante um período (DALL'AGNOL *et al.*, 2012).

O GF valoriza a interação entre os participantes e o pesquisador, proporcionando a troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes. Para mais, potencializa o protagonismo dos participantes na medida em que dialogam e constroem coletivamente os resultados do estudo e ainda elabora ações para transformar a realidade (KINALSKI *et al.*, 2017).

A partir da perspectiva do Grupo Focal, os encontros de formação ocorreram em rodas de diálogo, onde os lugares ocupados pelos participantes se distanciavam da hierarquia, possuindo caráter dialógico, sendo o pesquisador mediador, de acordo com os princípios da pesquisa-ação. Segundo Backies *et al.* (2011) o grupo proporciona o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação individual.

As temáticas dos blocos foram selecionadas a partir do próprio grupo, porém o tema de discussão do primeiro bloco de formação deu-se a partir da observação no momento de Constituição do Campo e da oficina de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva, que ocorreu no início da pesquisa. A oficina foi para todos os envolvidos da escola - os professores dos dois turnos, auxiliares e gestão, a partir de um pedido da escola para discussão de materiais e recursos que auxiliassem no processo de inclusão.

A proposta foi de cada bloco de formação elencar uma temática, no entanto, ao longo dos encontros as discussões/temas iam sendo entrecortados, lembrados e assim conseguíamos, a partir das situações reais, eleger e propor novas práticas pedagógicas, novos modos do fazer-prático e novas ações dentro da dinâmica escolar.

Entrecortado com as formações, ocorreram às observações. Nesse período, estive nas salas de aula de todos os professores, com o intuito de observar, intervir e apreender quanto às reverberações das formações nas práticas pedagógicas. Durante esse período houve momentos de diálogos/discussões/planejamentos individuais com cada professor, mediante as situações observadas/vivenciadas em sala de aula. O rodízio de observação deu-se através dos temas de discussão, por exemplo, ao

elegermos uma temática havia professores que se identificavam mais e pediam ajuda ou alguns temas já eram lançados partindo de episódios específicos em algumas salas de aula, tornando assim um critério de elegibilidade na observação de um professor. Entretanto, a duração da observação em cada sala foi decidida pela pesquisadora, de acordo com as necessidades observadas. É importante salientar que o momento observacional ocorreu com todos os professores.

No quadro abaixo apresento o cronograma dos blocos de formação, com as mudanças ocorridas ao longo:

Quadro 3 – Cronograma dos “Grupos de formação”

BLOCO	MÊS	PROCEDIMENTOS
Bloco 1	Agosto	1º momento de formação 4 semanas de observação
Bloco 2	Setembro	2º momento de formação 7 semanas de observação
Bloco 3	Novembro	3º momento de formação 3 semanas de observação
Bloco 4	Dezembro	Fechamento da formação Retorno aos gestores

Partimos nesse Grupo de Formação para a construção de um novo modo de lidar com a realidade, propondo avançar na problematização/compreensão da necessidade da escola como espaço social e as práticas pedagógicas como elementos propulsores de práticas sociais que incluam todos os alunos, nos seus diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, propondo uma auto-reflexão crítica coletiva e que as alternativas sejam propostas no sentido de transformação.

III. Terceiro momento: Fechamento da formação

Nesse momento buscou-se uma autorreflexão coletiva a partir das discussões/reflexões construídas ao longo do processo do grupo de formação e na observação.

Foi o momento em que pudemos analisar todas as propostas de (re) construção das práticas pedagógicas, geradas durante o grupo de formação, e suas reverberações onde alcançamos, o que falta ser atingido, os novos caminhos e olhares que podem serem lançados a partir das discussões, partindo do princípio da auto avaliação subjetiva e de um processo coletivo, viabilizada pelo acolhimento de uma dialética, que possibilita a construção de um trampolim de ressignificação dos fazeres e dos conhecimentos.

Esta avaliação diz de um procedimento que compõem o teor e rigor metodológico da pesquisa, ocorrendo em espiral com o planejamento e a ação e retornando ao problema. Portanto, a avaliação consiste em refletir os efeitos da ação no grupo (BARBIER, 2004).

IV. Quarto momento: Retorno aos gestores

Os gestores da escola também foram participantes da pesquisa, sendo sujeitos ativos do processo e, ao longo do estudo foram acontecendo encontros com os gestores, visto que, o pensamento teórico-metodológico aqui é que todos os participantes da escola também são sujeitos responsáveis pelo processo.

Para a concretização desse último momento foi marcado um encontro final com as gestoras responsáveis e em forma de roda de conversa foi apresentando as mudanças ocorridas durante o processo de formação, (re)planejadas e (re)discutidas as possibilidades de trabalho e mudanças.

Entendemos que as mudanças suscitadas são processuais, exteriorizando através de *flashes*, seja através de mudanças de ações, de pensamento ou de atitude na própria realidade.

4.4 Coleta e análise de dados

Trabalhamos com os dados coletados no transcorrer da dinâmica formativa, mediante a utilização de instrumentos que subsidiaram a análise fidedigna do processo. Portanto, todos os encontros foram registrados em gravações em áudio, vídeo e o uso de diário de campo. Foram ainda realizados relatórios descritivo-analíticos da escola e seus participantes.

Com base em Macedo (2006) o diário de campo se configura como instrumento de formação e reflexão do pesquisador sobre as experiências vividas no campo pesquisado, ainda visa apreender o contexto do trabalho de investigação científica.

O diário de campo se torna um documento de reflexões, em que o pesquisador dialoga consigo, com a possibilidade de analisar as atividades realizadas e ações, documentando todo o seu percurso (VELOSO, BONILLA, 2017).

A análise de dados foi norteada pelos conteúdos escolhidos da Rede de Significações, da matriz sócio-histórica e da pesquisa-ação. Para tanto, foi realizado a junção dos materiais coletados: transcrições das gravações e diário de campo, e entrecortado com os conceitos escolhidos, formando assim categorias de análises.

5. RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados organizados em três momentos que se interligam para compor o estudo. A primeira categoria apresenta-se *O cotidiano escolar: A entrada na escola e suas mudanças*, a segunda expõe *O grupo de formação* debruçando sobre: os espaços de diálogo formação e o processo de reconfiguração das práticas, e por fim discute-se *Trabalho com os gestores*.

5.1 Cotidiano escolar: a entrada na escola e suas mudanças

5.1.1 Escola

A escola municipal situa-se em Nossa Senhora do Socorro, possui como Entidade Administrativa a Secretária Municipal de Educação, com horário de funcionamento das 7:30h às 17Hs, em dois turnos de atividades letivas: Manhã, educação infantil, Fundamental - 1º ao 5º ano, das 7:30h às 11:30h, e Programa Novo mais educação das 8hs às 11hs. No período vespertino, possui turmas no Fundamental - 1º ao 5º ano, das 13h às 17h.

Os dados apresentados nos próximos dois parágrafos foram colhidos com direção da escola.

A instituição está amparada para funcionar mediante pedido de prorrogação de autorização conforme estabelecido no Parágrafo único do Art. 1º da resolução nº 8/2013, exarada pelo Conselho Municipal de Educação/COMESO. Possui regimento homologado através da Resolução nº 024/2007/COMESO e um novo Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico que estão sendo apreciados pelo Conselho Municipal de Educação.

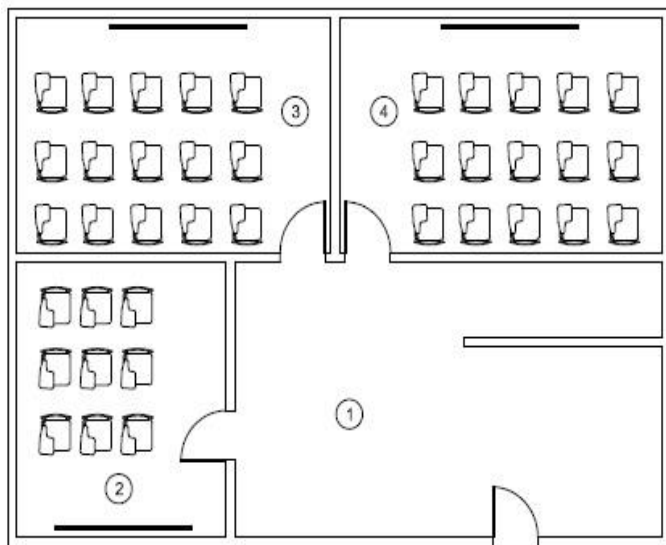
Os recursos financeiros da escola são oriundos do FNDE, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que são definidos pela comunidade escolar e

administrados através do Conselho Escolar, seu representante legal, conforme o registro CNPJ nº 170.480.0001-52.

A equipe diretiva da escola é composta por três pessoas: diretora, coordenadora e secretária. No ano de 2017, houve uma mudança de três diretores, alguns saíram por chamado da Secretária de Educação do município e outros por livre escolha, se mantendo durante a pesquisa a coordenadora e a secretária. Dentre o corpo discente, a escola iniciou o ano de 2017 com uma média de 260 alunos, com uma maior quantidade no turno matutino, tendo uma média de 150 discentes pela manhã e 110 alunos no período da tarde. Estes são provenientes de várias localidades do município, abarcando os bairros das redondezas; atendendo uma faixa etária de discentes de quatro (4) a oito (8) anos pela manhã e de seis (seis) até os onze (11) anos de idade pela tarde.

A rua da escola não costuma ser muito movimentada, apesar de ser próximo de uma avenida, onde possui uma maior movimentação de automóveis. Em frente e na lateral esquerda encontra-se uma praça, caracterizada por bancos, árvores, quiosques e uma quadra poliesportiva, a qual se localiza em frente a escola. Apesar de a quadra ser da praça do bairro, a escola utiliza-a para alguns eventos e atividades maiores, me parecendo ser algo rotineiro e sem incomodo da comunidade. A praça também não é muito movimentada, em horários da saída da escola os pais que chegam mais cedo ficam esperando seus filhos ali nos bancos da praça ou as crianças que possuem autorização para saída da escola sem responsável ficam por algum tempo, não sendo concentrada a aglomeração.

O térreo da escola é dividido da seguinte forma: (1) Biblioteca; (2) Secretaria, onde contém uma mesa para secretária, uma mesa para coordenadora, armários, bebedouro e a maquina de Xerox; (3) Sala da diretora, contendo uma mesa e um armário; (4) Refeitório, com duas grandes mesas; (5) Cozinha, com freezers, fogão, armários e pia; (6) Depósito, havia um espaço fechado com grades que guardava os botijões de gás; (7), (8) e (9) Salas de aula; (10) Sala de Informática/vídeo, (11) e (12) os banheiros, feminino e masculino; (13) Escada, que dá acesso ao 1º andar da escola; (*) sinaliza o corredor da escola, onde possui bancos e foi implementado a “geladeira do livro”. Essa estrutura da escola pode ser visualizada na Figura 1.

FIGURA 2 – PLANTA DO 1º ANDAR DA ESCOLA

Os portões da instituição só abriam às 07:30h (no turno da manhã) e às 13:00h (no turno da tarde) para os alunos, aqueles que chegam antes desse horário se aglutinam na praça, dispostos nos bancos ou na calçada da escola. Para os professores, o horário de entrada na escola eram as 07hs, tendo tolerância de 15min; a gestão explica que pede a chegada antes dos professores para que os mesmos possam arrumar suas salas e estejam no hall de entrada quando seus alunos chegarem, pois são eles que conduzem os alunos até as salas de aula.

Ao permitir o acesso dos alunos à instituição, a secretária ia direcionando-os até suas professoras; quando algum professor falta ou a secretária leva a turma para sua sala ou pede para que outro professor realize esse direcionamento. No período da entrada havia sempre uma aglomeração no hall, que é pequeno, e alguns alunos ficavam em pé e outros sentados nos bancos, já rindo e conversando com os colegas, entretanto esse período não perdurava por muito tempo e logo todos estavam em suas salas.

Após a entrada dos alunos e em funcionamento da escola, o portão permanecia fechado, sendo aberto apenas para aqueles que saem da escola ou alguém da comunidade que entra por algum motivo ou com algum objetivo.

Na sala de aula a rotina inicial era diferente, o Prof. 1 e o Prof. 2 preferiam iniciar o dia letivo realizando uma oração, então pediam que todos ficassem de pé ao lado da carteira e rezavam, porém as demais, prof. 3, 4 e 5, preferiam iniciar com os

conteúdos pedagógicos do dia. Uma das professoras que realizava oração explica o motivo e o objetivo de realizar a oração diária, como mostra o momento abaixo, em um episódio no início da pesquisa, na sala de aula do suj.1.

- “O prof. 1 vem até a mim no fundo da sala após a oração e me explica dizendo: eu começo minha aula sempre fazendo uma oração, Ueslâne...acho que eles precisam saber rezar e sei que muitos aqui os pais não ensinam e aí eu mesmo faço isso com eles” (28.03.2017 – Diário de campo e transcrição).

Às 09:00h tocava a sirene sinalizando o primeiro horário do lanche, que era para a educação infantil; as 09:15h era a segunda sirene, sinalizando para o horário do lanche para o 1º ano, que tinham duas turmas; as 09:30h o terceiro sinal indicava o horário para os 2º ano, com duas turmas, e para o 3º ano, apenas uma turma. O horário do lanche durava 00:15min.

O lanche da escola era servido no refeitório, ofertado e servidos por uma (1) merendeira e uma (1) ajudante, por vezes sopa ou biscoitos, frutas, bolo, iogurte ou leite; os alunos faziam a fila assim que chegavam ao refeitório, recebiam os lanches e iam sentar no banco das duas mesmas que existiam. Antes de finalizar o lanche, a merendeira passava por cada mesa perguntando se havia alguma criança que desejava repetir o lanche. Próximo da entrada do refeitório tinha uma mesa pequena, onde as merendeiras deixavam uma bacia para que os copos e pratos fossem deixados por aqueles que já desfrutaram do lanche.

Nesse momento, o hall da escola se tornava em um pequeno pátio. Na escola não tinha um lugar e nem momento para brincar, então as crianças que acabavam mais rápido de lanchar aproveitavam o tempo dos seus outros colegas terminarem e brincavam no “hall-pátio”. As brincadeiras eram tímidas, normalmente de correr, de pega-pega, mas sem muita algazarra, pois sabiam que os professores iriam brigar; não existiam brinquedos para que as crianças pudessem aproveitar, quando alguma criança levava brinquedo era a diversão de todos em volta. Esse período era bem pequeno, apenas o tempo de que todos terminassem o lanche para que voltassem para sala juntos. Alguns alunos levavam lanche de casa e preferiam, na sua maioria, realizar a refeição

dentro da própria da sala de aula; quando isso acontecia, esses alunos ficavam sozinhos e brincavam dentro da sala, até seus colegas retornarem.

No horário do lanche os professores acompanhavam seus alunos até o refeitório e lá permaneciam até todos acabarem para que retornassem para as salas. Na escola não havia sala de professores, alguns deles levavam seus lanches e comiam junto com os alunos no refeitório, porém eles ficavam de pé e auxiliando as crianças ao mesmo tempo, ou seja, não havia um espaço e nem um momento para que os professores pudessem conversar, descansar e trocar experiências.

A falta de um espaço coletivo, tanto para os discentes quanto para os docentes, reverberava em falas que apareceram durante os grupos de formações; falas com teor de cansaço, de falta de momentos só dos professores, da agitação das crianças por quererem brincar, e tantas outras que serão mostradas adiante.

Sobre essa fragmentação dos espaços/tempos coletivos presenciada na escola, Nóvoa (1992, p.26) elucida que “[...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação”.

O espaço aparentemente estático é aqui entendido e tomado como fruto de um processo dinâmico de uma rede de relações, carregado de histórias, culturas, poderes e significados compartilhados e expressos nas práticas sociais. Assentindo sobre essa ideia de espaço, Ribeiro (2004) discute o espaço escolar como:

Um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e oculto, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica, que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola (RIBEIRO, 2004, p.104).

Após o intervalo, os alunos e professores retornavam para suas salas e davam continuidade nas atividades pedagógicas, enquanto isso, a merendeira e a ajudante recolhem os materiais que ficaram pelas mesas e a equipe de limpeza higienizavam o refeitório e o “hall-pátio”, o qual logo após seria o cenário da saída dos alunos.

Próximo ao horário da saída, os pais começavam a se aglomerar no portão do colégio, e a secretária da escola realizava as chamadas dos alunos, os quais permaneciam na sala de aula até a chamada da secretária através do microfone e uma caixa de som que tinha em cada sala.

Percebi que o contato dos pais com a escola é mínimo, pouca participação, a direção estima uma média de 20% dos pais/responsáveis que se mantem presente na vida escolar do menor.

Os momentos que contam com maior participação da família são os festejos escolares e nas chamadas específicas, diante de casos relapsos, mau comportamento e etc., convocações realizadas diretamente pela direção, embora o desejo da escola seja uma maior participação dos pais ou responsáveis.

Muito dos alunos dessa escola não moravam com seus pais biológicos, de acordo com a diretora e até mesmo no relato que escutei de alguns, tendo assim outros tipos de constituição familiar, seja por avôs, tios, ou só a mãe ou só o pai. E a escola se posicionava firme e a favor dessas outras constituições, alterando e contornando algumas datas comemorativas específicas, por exemplo, de modo que, a criança conseguisse abarcar/prestigiar aquele que se responsabiliza por ele.

Tal realidade nos mostra a multiplicidade do espaço escolar, com múltiplos costumes, características, formações e crenças.

5.1.2 A entrada na escola e suas mudanças

Minha entrada na escola foi através da oficina de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), um projeto do grupo de pesquisa que participo, o GEPELC. Assim, foi estabelecido o primeiro contato com a equipe, professores e gestão. A proposta dessa oficina foi instrumentalizar os professores, por meio de um trabalho teórico/prático a respeito do uso da CAA com alunos com alguma dificuldade em sala de aula e também como forma de inclusão dos alunos com deficiência por meio de atividades pedagógicas adaptadas.

Esse primeiro encontro contou com a participação das professoras da pesquisa, das estagiárias do turno vespertino e da gestão, a coordenação e o diretor, que nesse momento foi o primeiro diretor do ano letivo, dentre os três que tiveram durante o ano.

Após esse primeiro momento, me despertou a vontade de desenvolver minha pesquisa nessa escola, mediante aos relatos/episódios demonstrados durante a oficina pelas professoras; eram relatos de dificuldade nas práticas em sala de aula com os alunos com deficiência ou com aqueles que possuíam dificuldade no processo de aprendizagem e até as dificuldades comportamentais. A partir daí, foi feita a proposta para o diretor, o qual aceitou a minha entrada na escola como pesquisadora, estreitando os laços entre universidade e escola.

Concorda-se com Alcântara et. al. (2016) quando pondera que a universidade deve assumir o compromisso ético-político de colaborar com a concretização da escola, estabelecendo parcerias e ampliando suas investigações com as instituições escolares.

A proposta inicial da pesquisa era desenvolver uma formação de professores com ênfase nas práticas pedagógicas que envolvem as Tecnologias Assistivas. Para tal, foi escolhida uma criança do 1º ano, que estava na sala de aula do Suj.1 e possuía o diagnóstico médico de Autismo, apresentado pela família na secretaria da escola no ato da matrícula e que apresentava dificuldades no processo de aprendizagem, necessitando de um olhar mais direcionado, de atividades pedagógicas adaptadas e de propostas de inclusão com os demais colegas da turma. Acompanhei essa criança de Janeiro até o início de março, mas a proposta da pesquisa foi abortada por dois motivos: a aluna possuía muitas faltas, sem quaisquer justificativas para as mesmas, o que era uma prática rotineira no ano anterior segundo o relato da equipe escolar, comprometendo o desenvolvimento da pesquisa e dos objetivos propostos; e o segundo motivo foi que as demais professoras do turno da manhã me questionavam por eu acompanhar apenas uma sala de aula, que era da Prof. 1, e pediam ajuda com determinado aluno ou com determinada dificuldade nas suas salas de aula. Diante disso, mudei a proposta da pesquisa em conjunto com minha orientadora e com a gestão da escola, partindo das demandas da própria escola pesquisada.

A pesquisa-ação defendida por Barbier (2007) corrobora com a “escolha” da questão de investigação, a partir dos cenários/sujeitos pesquisados, indo à oposição a

uma perspectiva mais experimental, em que os pesquisadores estabelecem a priori o que deseja estudar, limitando um diálogo com o campo pesquisado.

Por conseguinte, a partir de março de 2017 estive regulamente na escola uma vez por semana, normalmente, no turno matutino.

A partir dos novos objetivos, conheci os sujeitos e tracei um plano de observação/ação para os processos em que eles estavam envolvidos. No período da pesquisa estive em observação nas cinco salas no período da manhã, acompanhando as professoras pesquisadas através de dois momentos: o da observação/ação em sala de aula e do momento propriamente da formação, e meio a isso articulava momentos de diálogo também com a gestão, partindo do princípio de a formação de professores também atingir a gestão.

As observações/ações perpassaram a sala de aula, pois estive presente no recreio, no refeitório, em festejos nas datas comemorativas escolhidas pela escola, na biblioteca, na sala de informática, nos momentos do projeto Mais Educação, ou seja, estive presente em todos os cenários que caracteriza e forma escola, na tentativa de entender e participar das diversas redes do ambiente escolar.

Concomitantes aos momentos que eu estava nas salas de aula, várias coisas iam acontecendo na escola. Todos me viam circulando, alguns sabiam o motivo da presença, outros não entendiam bem; alguns pareciam gostar, outros se mantinham indiferentes, mas eram afetuosos entre si, o que parecia formar uma equipe escolar, onde todos trabalham e visam um mesmo objetivo. O fato era que minha presença já tinha se tornado habitual e a cada momento que eu conhecia os professores, a gestão e toda a equipe do funcionamento escolar aumentava o sentimento de *implicação*, o que consequentemente me deu abertura para tantas histórias e significações das relações que iam se compondo e outras já estabelecidas.

A noção de implicação aqui adotada é baseada na pesquisa-ação discutida por Barbier (2007) Segundo ao autor, estar implicado com/em uma ação coletiva grupal exige uma compreensão do outro e do contexto e que rememora uma posição aberta à mudança e exige que o pesquisador esteja inscrito no tempo e espaço; e diz (p.14) “o

pesquisador descobre que na pesquisa-ação não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros”.

A partir da nova proposta de pesquisa foi criado o Grupo de Formação atrelado aos momentos de observação/ação nas salas de aula e o retorno aos gestores, por meio do trabalho colaborativo.

Nesta pesquisa, o trabalho colaborativo é tido como um espaço de diálogo formação e de acordo com Mendes e Malheiro (2012), esse tipo de ação no contexto escolar tem sido eficiente para solucionar dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos, e para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, professores e gestores, posto que, esse trabalho incita a equipe à reflexão sobre sua prática pedagógica no coletivo da própria escola.

Junto a isso, está a necessidade de propor momentos formativos para docentes. Sobre as características da formação de professores, na ótica dos programas federais, Kasar (2014) aponta que as capacitações têm ocorrido em instituições privadas e públicas, porém tem, principalmente, o formato de formação à distância ou por multiplicadores; elenca ainda limitações e precariedades nos cursos de formação direcionados à educação especial. Na ótica de Gonçalves (2008), a formação de professores vem sendo guiada por políticas neoliberais que considera o trabalho docente como “trabalho abstrato”, termo utilizado por Scaff (2006) que conceitua como um trabalho que os objetivos dos trabalhadores não são almejados e sim os objetivos de outrem, do capitalismo.

A educação a distância, nos últimos anos, ganhou maior visibilidade e aceitação social, tendo em vista, também, o impulso da legislação educacional no país a partir da segunda metade da década de 1990. Entretanto, deve-se atentar a qualidade de formação profissional, que professor é esse que está sendo formado à distância. A autora ainda completa: “a formação do professor concentra-se na escola e no exercício da profissão docente, não separando o mundo do trabalho do local de produção, da comunicação dos saberes e das competências” (GOMES, 2011, p. 111).

Mediante a disso, essa pesquisa acredita que o ambiente escolar é um espaço privilegiado de formação continuada de professores, onde os profissionais podem se

constituir e se reconhecer como sujeitos produtores do seu conhecimento e parceiros colaborativos na produção de conhecimentos dos alunos, partindo de uma realidade que é sua, da escola e da sala de aula que trabalha.

5.2 GRUPO DE FORMAÇÃO

Esse foi o segundo momento da pesquisa, como aqui delimitado. Esse momento foi formado por blocos, caracterizados pela formação com os professores e os momentos de observação.

Houve quatro (4) blocos, com três (3) momentos de formação, um (1) de fechamento e quatorze (14) semanas de observação.

Nos momentos dos encontros de formação, optei por um trabalho colaborativo, coletivo e grupal, num movimento nada homogêneo. A formação proposta foi resultado da análise das práticas pedagógicas docentes do cotidiano escolar do professor. A proposta rompe com a visão hierarquizada sobre a produção do conhecimento, estabelecendo a relação dialética entre a prática e procura pensar as especificidades e possibilidades das práticas mediante aos relatos e problematizações trazidas durante a formação.

Baseie-me na ideia de que são nas relações que podemos confrontar, confirmar e criar novas posições, e essa relação com o outro é construída dialogicamente. Esse era o objetivo do grupo, porém não foi fácil, adotei a ideia de que para se formar um grupo não é necessário um amontoado de pessoas, é preciso que elas partilhem experiências. Desta forma, as maiores das questões vistas e discutidas em sala de aula com o professor, no período de observação, foram também discutidas coletivamente no momento de formação.

Essa proposta de uma construção dialógica é discutida também por alguns autores. Araújo (2004) denomina “cultura de coletividade” quando as pessoas envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não

sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. Já Nono e Mizukami (2001) demonstram a importância do compartilhamento de experiências entre professores, justificando que pode potencializar no desenvolvimento da análise, da resolução de problemas e na tomada de decisões.

Mediante a essa discussão da potência da construção dialógica para o trabalho com professores, é válido destacar que o trabalho colaborativo, não se nega ao trabalho individual, e por vezes nessa formação foram feitos movimentos e ações individuais paralelos ao trabalho coletivo. Como Fullan e Hargreaves (2000), defende-se a reconciliação dos dois tipos de atividades, grupais e individuais, entendendo que juntas potencializa o trabalho dos professores.

Damiani (2006) relata o bom desempenho de uma escola pública municipal, que investe nesse tipo de cultura há alguns anos, apresentando alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus docentes e baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes (quando comparada com as médias das escolas da cidade). Loiola (2005) é outro exemplo de trabalho que discute o trabalho colaborativo entre docentes, constituindo-se como em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação das dificuldades, das dúvidas e das necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Abaixo serão explícitos os quatro blocos separadamente, porém ressalto que foi um trabalho entrecortado, onde as ações ocorreram num processo de idas e vindas.

Bloco 1: A primeira formação e quatro semanas de observação/ação

Essa primeira formação aconteceu no dia 05 de agosto de 2017, um sábado de manhãs das 8hs às 10hs. Estiveram presentes todas as cinco professoras.

Inicialmente foram realizadas as apresentações formais, explicado a proposta do trabalho e a assinatura do termo de consentimento.

A professora que eu tinha mais contato era a prof.1 devido ao objetivo anterior do trabalho. Entretanto, devido ao contato prévio, na oficina de CAA, e dos encontros no dia-a-dia da escola com as demais professoras, desde março de 2017, conhecia um pouco da rotina de cada uma e algumas práticas coletivas. Nesses encontros nos espaços coletivos da escola, elas já discutiam comigo demandas da sala de aula, mais especificamente, sobre comportamento de determinado aluno e as reverberações durante a aula.

As professoras pareciam compreender o meu papel na instituição e me ver como parceira no trabalho junto a eles, voltado às práticas pedagógicas; portanto, o processo de entrada nas salas de aula foi sereno e acolhedor. A prof. 3 foi quem apresentou resistência frente a formação, a observação e a ações discutidas.

Diante desse cenário, a primeira formação foi marcada pela discussão coletiva de dois temas: um livre e outro sobre planejamento. O tema livre percorreu-se a partir das apresentações das salas de aula, das dificuldades e anseios de cada professor; sobre o planejamento, foi estabelecido a partir de práticas e movimentos observados anteriormente. É necessário destacar que apesar de momentos denominados “observação”, esses já aconteciam diariamente, desde o primeiro momento na escola, pois foram a partir deles que me vi implicada no contexto escolar.

A fim de iniciar as discussões, lancei uma proposta disparadora, das professoras contarem sobre as suas salas de aula.

“As professoras pareciam receosas, sem saber o que falar, ficaram por um tempo trocando olhares, sem saber quem iniciava e o que falar.

Prof 4: Ueslâne você quer saber o que exatamente? ((risos entre elas))

Prof 2: Estamos sem saber o que você quer saber das nossas salas...é mais ou menos sobre o que conversamos naquele dia que você deu a palestra sobre aqueles materiais de comunicação para alunos com dificuldade? se for...já até sei o que falar...” (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

Aproveitei essas falas das professoras para fortalecer a ideia proposta para esses grupos de formações, como sendo um espaço livre para discussão, reflexão, onde as

ações individuais e coletivas sejam postas, pensadas, (re)planejadas e ganhem força frente a práticas docentes mais autônomas.

Por conseguinte, as falas começaram a aparecer. A prof 2. iniciou resgatando sobre a oficina de CAA realizada no início do ano, as implicações do uso daqueles recursos em sala de aula. As falas foram emergindo, ainda polida, com receios, mas ao longo as nuances de cada sala de aula foram aparecendo e principalmente às ideias emaranhadas nos discursos.

“Prof. 1: como você observou na minha sala Ueslâne ((referindo ao momento que estive acompanhando a aluna ainda na primeira proposta da pesquisa)) eu tenho alunos muito bons, que fazem tudo direitinho e não me dão trabalho, mas tem outros que não param quietos e aí não sei muito bem como usar aqueles materiais... porque as vezes se torna uma bagunça.

Prof. 4: eu tenho uns também que me dão muito trabalho... Eles possuem muita dificuldade pra aprender... Pra prestar atenção na aula... Quer ver coisa é quando chegam do lanche... Nem prestam atenção e nem me obedecem...

Prof. 2: isso é em todas as salas...não são todos os alunos não... São alguns específicos... E nem tem nenhuma deficiência viu Ueslâne... Os que têm deficiência às vezes até aprende mais rápido dos que não tem... E eu mesmo já não sei mais o que fazer com eles...

Prof: 4: esses alunos não tem é disciplina...se tivesse eles aprenderiam mais fácil...prestaria atenção na aula e conseqüentemente não ficaria atrasados em relação aos outros da sala” (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

O que vemos nesses recortes, são inquietações, formas de funcionamentos da sala de aula na qual às dificuldades estão atreladas ao comportamento dos alunos. Tais achados e discursos refletem marcas de um processo histórico-cultural, onde o controle, a obediência, o cumprimento de regras na sala de aula são enaltecidos e responsáveis por um bom funcionamento da sala, ou não, e pelos processos de aprendizagem dos alunos.

A despeito de práticas que passam a ideia de controle, de comportamentos apresentados em sala, ditando uma forma de agir, de se expressar, passando a ideia do cumprimento de regras, assim como citado por Silva (2001), também falamos de uma relação de poder em constante movimento.

Para Tardif (2014, p. 138), tais práticas são explicadas quando olhamos a formação institucional e as experiências adquiridas pelo professor nesse meio, ao adequar-se às regras e ritmos ali existentes, de tal modo, “[...] olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. Por tanto, não se trata de uma conduta única, sim de práticas condicionadas ao currículo, ao contexto escolar, através de regras impostas pela diretoria e até das perspectivas familiares.

Enquanto os relatos se estendiam e tomavam força, a minha posição era de ouvinte, precisava compreender aquelas falas, aqueles cenários e as ideias que estavam nas entrelinhas, que se fazia presente não nas falas, mas nas ações em sala de aula. Em certo momento, interrompo e questiono-as sobre as ações frente aos episódios relatados, denominados por elas como “falta de disciplina”:

Prof 4.: aa eu coloco de castigo...eu sou assim...

Prof 2.: se o aluno continuar perturbando minha aula eu mando pra secretaria...ou deixo de castigo também...tem alunos que parecem que não querem nada...não se interessa em fazer um dever...em ler alguma coisa...nem copiar o que tem no quadro querem...e ficam cutucando o colega do lado...conversando e atrapalhando a aula...e o pior é que depois não se sai bem na prova e alguns pais vem reclamar (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

As nuances dos relatos revelaram falas contraditória e pensamentos paralisadores, à medida que as professoras relatavam sobre a dificuldade na ordem e controle da sala de aula, elas utilizavam as mesmas medidas como soluções, medidas de obediência e de domínio, que eram representados nos castigos, nas atividades de cópias, em momentos de isolamento daquele aluno em questão. São práticas enfraquecidas, que ofuscam a possibilidade de novas ações e estratégias para atingir o aluno.

Prof. 2: eu coloco de castigo mesmo...mas tem vezes que deixo eles de lado...tento não ficar no pé... Porque eles gostam disso também... De chamar atenção... Eles precisam saber que eu sou a autoridade na sala de aula... Então uma hora eles vão entender que eles precisam me obedecer e que só assim... Desse jeito... Pra aprender alguma coisa... Nunca vi ninguém aprender nada se danando em sala de aula (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

Naquele momento, era difícil propor um diálogo sobre ações mais assertivas e resolutivas com elas, pois não conhecia todas as salas de aula e o modo como esses episódios aconteciam. Desse modo, tentei chamar atenção e propor uma reflexão não para eventuais soluções, mas para modos de entender esses movimentos dos alunos, ampliando o olhar para outros quesitos que envolvem o processo de aprendizagem, como as práticas pedagógicas, os planejamentos e a rotina da sala de aula.

O professor ao refletir sobre a sua prática constrói outros saberes que lhe possibilita aprimorar as suas práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira (2013) o saber pedagógico é o saber construído pelo professor no seu cotidiano, que possibilita a interação com os seus alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua o autor ainda reforça o papel da formação de professores na autodescoberta pessoal.

Visivelmente, quando comecei a incitar para uma discussão mais ampla, calcada em possibilidades de ações que perpassavam a medidas de controle e obediência, mais questionadores eram os olhares, logo, os discursos se materializavam nos não ditos, não arriscavam quaisquer problematizações, não por receios, mas parecia-me um terreno distante.

Muitas vezes observa-se nas escolas hoje em dia, uma falta de preocupação dos professores e alunos com a reflexão sobre a prática. No entanto, o que se vê é que cada um faz seu trabalho, rotineiramente e forma automática, (FONTANA; FÁVERA, 2013).

Suscitando mais a problematização coletiva que propriamente a formulação de práticas prontas e objetivas, a mediação caminhava para propor a criticidade de uma análise mais abrangente das práticas, a fim de que juntas chegássemos a novas/outras práticas.

É muito importante criar ambientes e situações que proporcionem conhecimentos, a fim de, manter um clima democrático, para que se possa agir dentro dele, deslocando a rigidez e a reprodução de ações para a reflexão e discussão coletiva. Sendo assim, nessa perspectiva, o contato ou a troca de experiência já é um movimento de aprendizagem (RIBEIRO, 2007).

No recorte abaixo, observamos pela problematização tida no espaço formativo um movimento em torno de novas possibilidades e seus limites referente a atuação, que demonstra um movimento de tomada de consciência, demonstrando rompimento com a alienação e um novo sentido a ação docente.

Prof . 4: condordo Ueslâne... Vendo por esse olhar acho que o jeito que a sala é organizada influencia a esses momentos de agitação dos meninos também... Mas ao mesmo tempo não temos muito que fazer... Às vezes de manhã sobra cadeira e ocupa espaços que poderia está livre e poder separar esses meninos, por exemplo. (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

A temática sobre os funcionamentos das salas de aula e a discussão a cerca da existência de outras questões que emaranhavam os movimentos dos alunos entoou na segunda temática da formação, o planejamento.

Os planejamentos eram construídos semanalmente, a proposta entre elas era que as professoras de cada série se reunissem ao final de semana, ou seja, a prof 1. e prof. 2 se encontrariam para o planejamento referente ao 1º ano, a Prof. 3 e 5 referente ao 2º ano e a prof. 4 montava seu planejamento sozinha. Entretanto, na prática essa proposta não era efetiva semanalmente, sendo afirmada pelas professoras. Diante disso, os planejamentos eram fragmentados e por vezes repetidos de uma professora para outra.

Ainda que os conteúdos fossem iguais, as adaptações para cada turma era mínima e as adaptações individuais quase não aconteciam. Porém o que mais ressaia nesses planejamentos era o modo como às atividades eram planejadas, em especial, as atividades referentes às datas comemorativas. Havia uma inclusão e reprodução de

atividades reiteradamente, de modo que, as particularidades, os objetivos e a articulação com os conteúdos pedagógicos eram isentas.

A escola realizava bastantes festejos de datas comemorativas, em algumas datas os festejos maiores não aconteciam, porém as professoras incrementavam nos seus planejamentos e nas suas práticas os temas comemorativos. Por vezes, a data era discutida durante toda a semana letiva.

Ao discutir sobre essa temática os olhares entre as professoras revelavam a não percepção das reverberações do planejamento, o modo como uma prática rotineira na escola foi capaz de despertar minha atenção e ecoar em novos direcionamentos de (re) planejamentos. Nos trechos das falas, ao mesmo tempo em que as professoras questionavam essas reverberações, reiteravam a necessidade de um planejamento mais amplo, contínuo e individual para cada turma.

Prof. 1: eu me reúno com minha colega todo final de semana... mas tem vezes que ela não pode ou eu não posso... a gente se ajuda... porque o conteúdo é o mesmo né... então não vejo problema em dividirmos o planejamento [...] de fato essas datas festivas deixam a gente um pouco perdida... mas sempre dá um jeito...acho importante falar em sala de aula essas datas Ueslâne... mas precisa pensar bem para não atrapalhar o conteúdo

Prof. 3: a gente adapta para cada aluno... isso a gente sempre faz né

Prof. 5: a gente gosta muito de lembrar as datas comemorativas... mesmo as pequenas... acho que faz a cultura não se perder... mas também temos que confessar que no corre-corre do dia-a-dia as coisas se perdem e até esquecemos, e aí quando a colega lembra as gente tira xerox rapidinho para não passar em branco (05.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

A despeito dos espaços de planejamento, os professores indicaram que conversavam, discutiam informalmente as questões relativas às práticas pedagógicas, porém havia poucos indícios de uma organização presencial e coletiva. Sendo assim, as reuniões pedagógicas cumpriam apenas papel deliberativo.

Hargreaves & Fink (2007) aborda as articulações pontuais no espaço escolar que não configuram uma cultura de colaboração, a qual pressupõe amplitude, profundidade, sustentabilidade e durabilidade. Portanto, nos faz refletir sobre o quão as práticas escolares atuais estão se configurando, de fato, um trabalho coletivo e colaborativo.

Lima (2002) ao analisar as relações profissionais no espaço escolar destacou a produção conjunta de materiais e a planificação conjunta, as quais, segundo o autor, impõe uma maior mobilização, propriedade dos saberes docente, o que possibilita a qualificação profissional e o avanço dos processos educativos. Sendo assim, ao abordar a temática dos planejamentos no grupo de formação estamos articulando o desenvolvimento pessoal/profissional com o desenvolvimento educacional coletivo, entretanto, precisava espriar sobre o trabalho colaborativo voltado ao planejamento, o qual se distanciava das práticas que estavam acontecendo naquele espaço de trabalho.

Durante a formação senti que para a maioria a proposta de formação participativa aproximou os participantes e fez com que sentissem mais a vontade, implicadas na proposta e no processo, e foi possível germinar a discussão dos temas a partir de uma imersão na realidade. Com a prof. 3 a análise que fiz é que a abordagem produzia um efeito contrário: ao invés de consistir em uma forma motriz para a participação ativa nas propostas de novas práticas docentes, parecia provocar estranheza e afastamento; sua participação na formação foi mínima e na sala de aula demonstrou-se sempre receosa e distante de sugestões problematizadoras. A certa altura na tentativa de chama-la para a confluência discursiva no grupo foi necessário mudar as estratégias, conforme (MEIRIEU, 2002, p. 289):

[...] o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e métodos; o de lhe propor [...] conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”.

Após a discussão coletiva sobre o planejamento foram elencadas estratégias a fim de que os festejos fossem inclusos nas práticas docentes, de modo mais organizado, consciente, autônomo e articulado com os conteúdos pedagógicos. São elas:

- A escolha mensal das datas comemorativas – já iniciadas a partir do mês seguinte, setembro;
- As datas festivas iam ser selecionadas mediante o critério de relevância de para cada turma;
- A inclusão no planejamento mensal e semanal, que seria entregue a coordenação;
- A articulação com os conteúdos pedagógicos. Caso não conseguisse articular, as atividades não comprometeria o conteúdo planejado;
- Nas atividades propostas seriam levadas em consideração as demandas específicas de cada turma e seriam adaptadas, quando necessário.

Essa temática foi escolhida para discussão na formação, pois era uma prática intensa, rotineira na escola; a comemoração das datas comemorativas era ressaltada por todos os docentes, desde as datas culturalmente comemoradas até aquelas que poucos sabem, como dia da televisão (11 de agosto) e dia nacional do trânsito (25 de setembro), por exemplo. A inclusão dessas datas implicava diretamente na rotina de conteúdos na sala de aula, como será detalhado abaixo nos momentos de observação.

Ainda que esse primeiro encontro dissesse de um momento muito inicial, começávamos a instaurar movimentos que pretendia mobilizar os participantes do grupo em torno das transformações almejadas. Levar ao professor a pensar e refletir sobre sua prática subsidia uma aproximação com seu conhecimento, se tornando docentes cada vez mais autônomos e fruto do processo histórico-cultural.

Alarcão (2005) descreve o professor reflexivo como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade e que “os professores têm de serem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

A reflexão na prática diz respeito às observações; as alterações conscientes das suas ações podem provocar novas mudanças e novas estratégias para atuações no cenário educacional cada vez mais heterogêneo. Diante disso, a proposta no grupo de

formação foi de incitar novos modos de reflexões/ações, entendendo que o conhecimento é contínuo, auto construtivo, mas também coletivo.

O olhar direcionado à escola neste trabalho vai ao encontro ao processo de reflexão do professor aqui discutido. Baseado nos princípios de Vigotski, Rego (2011) defende uma escola em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar experiências. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar e refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento e acesso à novas experiências e desafios.

A formação foi finalizada com as estratégias elencadas e a reafirmação de que nos momentos de observação/ação as novas práticas iam sendo discutidas, (re)planejadas e ratificadas e que novas demandas iam surgir.

Abaixo serão detalhadas as três semanas de observação/ação. Os dias de observação ocorreram no dia 08, 15, 21 e 29 de agosto, nas salas da Prof. 2 (2 semana) e da Prof. 4 (2 semanas). As duas professoras solicitaram o acompanhamento nessas semanas iniciais.

Durante essas semanas de observação/ação o olhar estava direcionado para as questões referentes à discussão da formação, a “disciplina”, termo utilizado pelas professoras, e sobre o planejamento.

Ao adentrar na sala de aula das professoras duas questões foram evidenciadas, a rotina e a organização do ambiente. Esses dois pontos refletiam nos movimentos dos alunos que eram consideradas pelas docentes como falta de obediência e disciplina e despertava outros movimentos, que serão mostrados ao longo do capítulo.

De acordo com Conde (2015), a rotina configura-se como uma categoria pedagógica, principiador para a organização da vida coletiva nesse espaço escolar. A autora ainda considera a rotina como fonte inspiradora de experiências vividas pelas crianças e demais sujeitos que compartilham desse espaço. Sendo assim, exponho e ponho em discussão a rotina da sala de aula como temática do grupo de formação.

As rotinas mostravam-se pautadas em ações diárias imprevisíveis, o que estabelecia determinada benevolência nas ações realizadas; os alunos pareciam por

vezes ficarem perdidos nas sequencias de atividades. Entretanto, essa imprevisibilidade era apenas por parte do professor, das suas práticas, pois nas ações dos alunos eram cobrados rigidez e controle. Sendo assim, ao mesmo tempo em que os professores exigiam um comportamento rotineiro, calmo e controlado dos alunos, suas práticas contradiziam. Nas salas de aulas eram difíceis os diálogos ou ações menos enrijecidas por parte das professoras, um exemplo, é que por vezes os alunos questionavam a professora o que seria feito após aquela atividade, se após o intervalo ainda teria tempo para terminar a atividade, pequenos questionamento causavam muitos transtornos.

Falas de alguns alunos durante as aulas:

1. “Professora depois do intervalo vai ser o quê?” Posso terminar esse dever depois do recreio?
2. Tia que horas que a senhora vai corrigir o dever de casa de ontem? Eu não sabia responder aquelas continhas de ontem e mainha pediu pra eu te dizer.
3. Professora essa atividade que a senhora tá escrevendo no quadro é pra responder agora ou só depois?” (15.08.2017 – Diário de campo e transcrição).

Meio a esses questionamentos para a professora, se formavam momentos livres em sala de aula, as falas paralelas, uma brincadeira com o colega, uma risada aqui e outra ali que aos poucos iam chamando atenção dos colegas ao lado e por vezes agrupavam algumas crianças. Eram esses momentos que causavam incômodos nas professoras, as conversas, por vezes, perduravam e elas tentavam resolver através de ações/palavras de controle, de ordem.

Outra questão observada foi à organização das salas de aula. Na sala da prof. 2 as cadeiras eram separadas em duas em duas, formando duas filas duplas em cada lado da sala, já na sala da Prof. 4 as carteiras estavam dispostas em quatro filas, ocupando todo o espaço da sala. Em ambas os alunos sentavam sempre nos mesmos lugares, não existia uma prática de rotatividade e sobravam carteiras na sala, devido ao número menor de alunos pelo turno da manhã, o que dificultava a organização, pois além de ocupar espaços, alguns grupos de alunos se amontoavam no final da sala nessas

carteiras. A falta de rodízio em uma de sala e os lugares sempre demarcados reforçava a timidez de alguns alunos e a agitação de outros, as crianças tímidas não circulavam e as crianças mais eufóricas se concentravam ao final da sala.

Eu sentava sempre ao final da sala e hoje um aluno que sempre se mostrava quieto na sala de aula e durante o intervalo, me pediu ajuda em vários momentos na aula para tentar enxergar o que estava escrito no quadro, ele utilizava óculos, mas parecia não ser o suficiente:

- Tia... Que palavra é aquela do lado de “escreva”?

U: [...] você tem dificuldade para enxergar?

((Timidamente o aluno me responde que sim, baixando a cabeça e tentando enxergar no quadro)).

U: Por que você não pede a professora pra sentar ali na frente, próximo do quadro?

- mas ali é o lugar de Bia e Maria ((nomes fictícios) e ali na frente só sentam as meninas (21.08.2017 – Diário de campo e transcrição)).

O trecho acima reflete a organização da sala de aula implicando no processo de aprendizagem do aluno. Questiono-me como foi organizada essa sala anteriormente, de modo que, existem lugares para as meninas e para os meninos, e ainda, que as diversidade e autonomia das crianças não são consideradas. Por que só as meninas sentam na frente? Será um reflexo de um movimento histórico-cultural?

Teixeira e Reis (2012, p. 163-164) dizem que todo o ambiente escolar nos informa e complementa:

Quando entramos numa escola e olhamos em redor, não só a entrada, mas também os diversos espaços que a compõem, como as salas de aula, por exemplo, podemos perceber qual a dinâmica que a envolve, que tipos de atividades se desenvolvem como interagem os diferentes alunos, como se relacionam entre pares e com os adultos, professores, auxiliares e agentes da comunidade escolar [...] basta observarmos atentamente a forma como as pessoas se relacionam e como estão organizados os espaços de recreio, o mobiliário e as paredes, ou seja, como está organizado o espaço físico dentro e fora das salas de aula.

A disposição da sala de aula e dos demais espaços educativos pode cancelar ou refutar uma proposta pedagógica; a disposição das cadeiras é um dos aspectos mais visíveis e os arranjos possíveis de serem feitos devem-se levar em conta as características de cada sala, dos alunos e professores que estão envolvidos, pois a dinâmica que será ali desenvolvida será direcionada também pelo modo de aproximação e/ou afastamentos dos sujeitos através da disposição dos lugares.

A flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, é essencial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula (RICHARDSON, 1997). Para Teixeira e Reis (2012) é necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano e agradável de trabalhar, permitindo trocas interacionais, pois não é possível pensar práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situa-las em um contexto.

Duarte, Pinto e Barreiro (2017) demonstram em seu trabalho situações em que as professoras incluíam na sala de aula estratégias não só voltadas a alfabetização, mas de formação do indivíduo, entre elas, a da disposição das cadeiras serem sempre diferentes, de modo que, a organização da sala ficava por conta das crianças antes da aula e assim podia exercer a autonomia, o hábito da organização e ficarem mais a vontade no espaço da sala de aula. Essa prática ocorreu como forma de evidenciar que a sala de aula é um local de todos os sujeitos envolvidos, sendo todos responsáveis pelos processos nela construídos.

Quanto as reverberações da discussão sobre os planejamentos e a inclusão de atividades de datas comemorativas, foi observado uma manutenção maciça na sala da prof. 2, destoando de qualquer discussão feita anteriormente e de práticas pedagógicas reflexivas. Entretanto, entende-se aqui que as mudanças ocorrem meio a um processo, em momentos de idas e vindas, de *flashes*, sendo assim, a discussão foi apenas reiterada durante as observações.

Quando estava na sala da Prof .2 percebi umas folhas de colorir com desenhos representativos do trânsito, porém na hora não imaginei que pudesse ser alguma atividade para os meninos do 2º ano, mas antes de

tocar o sinal para o lanche a professora disse a turma que depois do lanche ela falaria sobre a semana do trânsito. Fiquei sem entender, pois achava que após o lanche seria matemática, como havia no planejamento, e fui até ela para conversar e ela me diz:

Prof. 2: “É, o suj. 1 me lembrou que hoje é o dia do trânsito aí peguei essa atividade pros meninos fazerem... eles vão gostar... veja (me mostrando os desenhos) eu tinha esquecido dessa data... mas depois eu mudo lá no planejamento”. (29.08.2017 – Diário de campo e transcrição)

Nesse momento percebi que a discussão sobre a preparação do planejamento ainda estava frágil, que os olhares ainda estavam distorcidos frente a uma proposta e discussão realizada na formação. Portanto, conversei com a professora em questão e decidimos que nas próximas atividades poderia ajuda-la, primeiro voltando ao planejamento e vendo a possibilidade de articular a atividade dentro de algum conteúdo programado ou ao menos sem comprometê-lo.

Após a compreensão desses movimentos foi conversado com as professoras, separadamente, e elencado novas ações/possibilidade dentro da sala de aula. A discussão não era feita de forma vazia, mas partindo do que foi visto, permitindo uma maior visualização da professora sobre as necessidades e as implicações de algumas práticas. Sendo assim, foram (re) formuladas novas ações:

- Criação de uma rotina na sala de aula – uma rotina flexível, explícita e que permitisse um direcionamento para as crianças do que seria feito no dia;
- Na rotina, que pudessem existir horários livres e atividades direcionadas;
- Reorganização da sala: Disposição das carteiras, deixando espaços na sala para circulação dos alunos e o rodízio dos lugares – de modo que contemplasse a diversidade.

Foram estratégias simples e pontuais e que ao longo foram sendo implementadas, surtindo um efeito positivo, tomando a sala de aula como um espaço aberto que influencia o diálogo, as interações e os processos de aprendizagem, trazendo ganhos emocionais e cognitivos importante e contemplando a diversidade dos alunos.

De acordo com Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 264), “as configurações de espaço já dadas são marcos para tornar possível algumas atividades, mas outras não [...]”. Só terá espaço para alterações na metodologia da educação, se houver uma alteração consolidada dos espaços e a disponibilização dos materiais necessários para tal.

Durante as semanas de observação desse primeiro momento, acompanhei a realização de uma prova da turma da prof. 2; era prova de matemática que estava repondo, pois na semana anterior quando iria ocorrer, a professora faltou. No momento de aplicação algumas questões me chamaram atenção: a professora não leu a prova inicialmente; tinha muitos alunos que ainda não sabiam ler e conseqüentemente tiveram mais dificuldade na realização da prova, já que não tinha sido lido e explicado pela professora, não existiam materiais adaptados para aqueles alunos que possuíam dificuldade de aprendizagem e muitos alunos pareciam perdidos na resolução da prova. Diante dessas questões observadas, foi pensada a discussão na segunda formação.

As novas práticas pedagógicas enumeradas no momento de observação/ação foram compartilhadas com as demais professoras da pesquisa na segunda formação. Acredito que o contágio por meio de ações colaborativas pode desencadear possibilidades de mudanças de sentidos, uma vez que, o processo de ressignificação das práticas docentes constrói-se a partir das vivências práticas do cotidiano somadas com a teoria do processo de formação docente.

A articulação entre a teoria e a prática é discutida por alguns autores, entre eles, Almeida (2001) que defende a articulação mútua constante e o distanciamento de práticas técnicas e reprodutoras, enfatizando a reflexão e a prática para que o professor desenvolva uma atitude investigativa e aperfeiçoe seus conhecimentos; Ghedin (2005, p.133) diz que é necessário entender que: “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. Assim, ao refletirmos sobre a prática docente é preciso modificar as ações e para isso, a teoria é fundamental.

Meirieu (2002, p. 266) sinaliza que essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois não encontrarão uma correspondência direta entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática, pois toda experiência educativa envolve

“[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não reproduzível [...]”.

O autor supracitado ainda relata a coexistência de duas ordens de conhecimentos docentes: “os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados”. Para Meirieu, o professor deve estar no meio dessas ordens e manter vínculo, permanente e irreduzível, a fim de ocorrer o ato educativo (MEIRIEU, 2002, p. 32).

Entender a sintonia entre a teoria e a prática contribui para apropriarmos das práticas inovadoras como mola propulsora para constituir novos sabores, dialogando com o processo de formação.

A formação parte do saber teórico a fim de mudar práticas antes consideradas apropriadas ao fazer escolar e que, de repente, foram repensadas e executadas de forma inovadora e dinâmica. Assim,

[...] o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Por fim, se faz plausível citar Freire (1996, p. 39), quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Bloco 2: A segunda formação e sete semanas de observação/ação

Essa segunda formação aconteceu no dia 02 de setembro, em um sábado de manhã, das 8:30h às 10:30min. Estiveram presentes todas as professoras.

O segundo encontro teve início com minha explanação a cerca das estratégias utilizadas com as prof. 2 e 4, nos momentos de observação. Dessa introdução brotou um questionamento que lhes direcionei: se elas entendiam a organização da sala de aula como um espaço propulsor de formação, de autonomia, de desejos e anseios? E se as

práticas pedagógicas, da forma que estão concebidas na sala de aula têm atendidos todos os alunos, com suas diversidades e necessidades?

Para o primeiro questionamento a resposta foi unanime que sim; sendo assim, inicio uma discussão teórica acerca do espaço da sala de aula, sua organização e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos. Para tal, introduzo alguns conceitos sobre *ambiente e espaço* estabelecidos por Forneiro (2008), e as condições necessárias para a aprendizagem, de acordo com Verdini (2006) e outros pontos teóricos. A escolha das obras deve-se pela riqueza de características que se assemelham com a rotina da sala de aula das professoras.

Existe diferença conceitual entre ambiente e espaço. O espaço se caracteriza pelo ambiente físico, composto pelos materiais didáticos, as mobílias; já o ambiente é caracterizado pelo espaço e pelas relações envolvidas, entre professor – professor, professor – aluno e aluno – aluno” (FORNEIRO, 2008, p. 58).

“O espaço da sala de aula como um lugar cativante e com condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras”. Para tanto, é fundamental que estejam envolvidas condições de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de ações e aprendizagens (VERDINI, 2006, p.49).

Para a segunda pergunta as respostas foram variadas, cada professor com sua justificativa. Ao mesmo tempo em que os discursos variavam se encontravam na afirmação da dificuldade e das brechas das práticas quando o assunto era uma sala heterogênea.

Prof. 1: Acho que tem sim Ueslâne... eu pelo menos tento atingir todos os meus alunos... sei que alguns tem mais dificuldades que outros... e aí vou dando um jeitinho aqui... puxando o pé ali... e consigo dentro da minha sala de aula alcançar todos os meus alunos... mas isso não é fácil...demanda muito tempo nosso e é o que menos temos.

Prof. 2: Pra lhe ser sincera... a gente tenta... mas é muito difícil... não sei se conseguimos... as vezes a gente tem um aluno com dificuldade aí tentamos trazer ele mais pra perto na sala... mas um chama outro chama... e acabamos que não temos tempo de parar para atender só a ele.

Prof. 5: Concordo com as minhas colegas...na minha sala o perfil dos alunos são parecidos... não tenho muita dificuldade atualmente... mas já tive turmas que sabia que tinha que fazer algo mais elaborado para algum aluno... mas nem sempre conseguia e nem para todas as atividades (02.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

Sob essa ótica, foi lançada a discussão a respeito de práticas pedagógicas voltadas a organização sistemática de ensino (utilização de recursos pedagógicos durante a aula, adaptação de materiais durante prova, para aqueles alunos que possuíam dificuldade e da prática de leitura de todas as provas), essas foram algumas das práticas elencadas na formação. De maneira que, pudéssemos pensar essas estratégias com recursos simples, com custo baixo e com materiais já existentes na escola, na biblioteca, por exemplo, um espaço pouco utilizado pelos docentes e com ricos materiais pedagógicos.

Neste cenário, os recursos pedagógicos são materiais utilizados pelo professor para auxiliar o ensino e a aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo proposto, servindo como motivação aos mesmos, despertando maior interesse pelo conteúdo ministrado e facilitando a compreensão do conteúdo proposto (SOUZA, 2007).

O Ministério da Educação em 2008 expõe a necessidade de mais inovações por parte dos professores a fim de complementar o aprendizado, e ressalta sobre a escolha dos recursos utilizados, cabendo ao educador verificar a necessidade particular de seus discentes, o melhor material a ser utilizado de acordo com os interesses e dificuldades dos alunos a fim de atender o objetivo de ensino proposto (MEC, 2008).

Outros autores coadunam com essa ideia, de que a escolha precisa ser criteriosa, dependendo de fatores como: a visão do educador acerca do recurso, a finalidade de sua utilização, a disponibilidade financeira para sua aquisição e principalmente da aceitabilidade dos alunos. Assim, embora as possibilidades de uso sejam amplas, o critério de escolha deve ser particularmente adotado pelo educador após várias considerações (COSTOLDI; POLINARSKI, 2009).

Entretanto, as adaptações das atividades não se restringem apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas pode ser utilizado com todos os alunos, que apresentem ou não dificuldades educacionais (COLL, MARCHESI, PALACIO, 2010).

O que se discutia no espaço-tempo da formação era reflexo do vivido em suas salas de aula e dos espaços profissionais. Os casos iam tomando forma e ouvimos das professoras as queixas, os anseios, e a interpretação dos entraves que estavam sendo postos, que pareciam assentir com as propostas das novas práticas.

“Prof. 3: Particularmente é complicado, acho que tenho dificuldades...não sei o que planejar para um aluno que não enxerga direito, por exemplo, apesar de saber que esse é o caminho para atingir todos os alunos” (Referindo as discussão das novas práticas).

“Prof. 1: é um desafio implementar isso na sala...de trazer sempre recursos adaptados, devido ao tempo...mas sem duvidas que ajudaria...poderíamos até aproveitar aqueles materiais da oficina que você deixou na escola...até na hora da prova da pra ser utilizado...como aquele relógio móvel e o quadro de velcro pra fazer as operações de matemática” (02.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

O objetivo era que a organização sistemática de ensino fosse somada a organização do ambiente e da inclusão da rotina em todas as salas, a fim de que pudessemos ter práticas docentes aliadas à construção de um trabalho educacional que considere a diversidade. Pensamos que o tempo para apropriação do conhecimento e de novas práticas é elemento fundante dessa construção e que evidentemente íamos precisar de mais encontros e momentos de discussão para que as reflexões pudessem consentir efeitos.

A segunda temática da formação foi sobre a utilização dos espaços coletivos da escola. Havia espaços ricos na escola e que não eram aproveitados; as práticas pedagógicas limitavam-se apenas às salas de aula. Conduzi a discussão falando da inter-relação entre as práticas pedagógicas docentes nas salas e para além delas. Pensar em mudanças para as práticas educativas em que contemplem os múltiplos requer uma mudança no pensamento e o rompimento com ações ligadas ao ensino tradicional, com

ações docentes repetitivas e individuais. Através dessa proposição para mudança as convidado refletir sobre sair dos muros das salas de aula e atingir os espaços coletivos em que a escola oferece.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil [...] O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998).

Ao discutir sobre formação de professores, não podemos apenas elencar práticas pedagógicas, adaptações curriculares e novos modos de se fazer a prática, mas incluir na discussão o modo de organização da sala de aula. É na sala de aula que os alunos passam o maior tempo quando estão na escola, é nesse cenário que os desafios, os entraves, o desenvolvimento e processo de formação social e educacional acontece. Para tanto, a disposição dos móveis e a sua forma de organização entrecorta esse processo, sendo importantes auxiliares no processo de aprendizagem, por isso, o espaço da sala de aula é tema importante de discussão.

Segundo Sales e Passos (2008) o professor é aquele que age, que coloca as estruturas em funcionamento ou até mesmo consegue superar as barreiras impostas por elas, entretanto ele precisa está aliado a dimensão escolar. Portanto, é preciso discutir a temática dos espaços escolares e ampliar os olhares lançados sobre eles.

Como resposta à discussão do tema, ouvi muitas possibilidades de utilização dos espaços, mas que nem sempre era possível devido à falta de articulação com a gestão. Para a utilização desses espaços era necessário comunicar a gestão, porém com as

mudanças ao longo do ano elas relatavam dificuldade no acesso e organização dessa prática.

Prof. 1: realmente temos espaços legais aqui na escola... que poucas escolas possuem pra falar a verdade... mas infelizmente utilizamos pouco mesmo... além de precisar articular bem como será a atividade, na biblioteca, por exemplo, por ter muitas coisas que atraem a atenção dos meninos, ainda temos a dificuldade de conversar com a gestão... não temos nada organizado para usar esses espaços e as vezes já esta sendo utilizado e não sabemos.

Prof. 3: eu mesmo já passei por isso...desci com os meninos para a sala de informática e quando cheguei o pessoal do mais educação já estava usando e a biblioteca estavam limpando e aí tive que subir novamente com os meninos.

Prof. 5: isso é verdade... e é um recurso a mais que podemos utilizar...ver um vídeo na sala de informática... passar algum filme... utilizar os livros da biblioteca para propor momento de leitura (02.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

Esse foi o primeiro momento em que as demandas referentes à gestão começaram a aparecer.

Frente às demandas, me comprometi em articular com a gestão essa utilização e foram listadas também práticas docentes para efetivação da proposta, como: incluir a utilização desses espaços nos planejamento, construindo uma prática rotineira; a criação do “cantinho da leitura” em cada sala de aula a fim de estender a biblioteca para sala; e utilizar materiais desses espaços, como os da biblioteca, nas atividades feitas mesmo em salas.

As proposições para as novas práticas pedagógicas foram tomando forma, reafirmadas e se fortalecendo no dia-a-dia, sendo registradas nas semanas de observação/ação.

Nessa segunda etapa de observação estive presente nas salas das Prof. 1 (1 semana), da prof. 3 (4 semanas) e da prof. 5 (2 semanas). O tempo de permanência foi delineado a partir das demandas existentes em cada sala.

Durante esse segundo período de observação as práticas elencadas foram sendo colocadas em ação, em momentos com dificuldade, pensadas e (re) planejadas diversas vezes, mas ao longo as novas práxis foram se constituindo.

Havia conversado com a professora 1. na semana anterior e discutido sobre o conteúdo que seria passado na aula e decidimos levar materiais adaptados, pois haviam 1 aluno com acuidade visual baixa e estavam acontecendo muita dispersão entre alguns alunos, portanto, uma proposta mais prática pudesse atenta-los para os conteúdo.

Utilizamos hoje algum dos materiais oriundos da oficina de CAA e outros recursos que tinha na biblioteca; o conteúdo era sobre os meios de transporte. Levamos as categorias impressas individualmente, em uma fonte maior e jogos de memória. A professora inicia explicando cada categoria utilizando o recurso e logo após foram divididos três grupos para brincarem de jogo da memória com peças relacionadas aos meios de transportes.

- Aluno 1: Que legal tia... nunca joguei o jogo de memória dos transportes.

- Aluno 2: Tia (me chamando) vem ver que legal esse trem... ele é muito grande...acho que eu nunca vi um trem na minha frente... nem sabia que era tão grande assim.

Diálogo entre três alunos, os quais estavam se mantendo dispersos em vários momentos das aulas: [...] que legal esse jogo... aí é mais fácil aprender... bem melhor assim (risos)... vamos... vamos jogar (19.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

Esses trechos refletem reverberações importantes diante de uma mudança na prática pedagógica; a atividade previamente planejada e com objetivos definidos permitiu a utilização de estratégias mais conscientes e direcionadas, atingindo o individual e o coletivo; o entusiasmo das crianças frente à atividade de cunho

pedagógico e a mudança de postura das crianças, dispersando os momentos de alheamento.

É interessante observar que, para Vigotski, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brincar uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brincar não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. (REGO, 2011, p. 80).

Vigotski (2007), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, deste modo, apresenta o brincar como uma atividade em que tanto os significados sociais e historicamente produzidos são construídos quanto novos podem ali emergir. De acordo com o autor, através da mediação ocorre a apropriação e a internalização de instrumentos proporcionados por ações culturais de interação, que levam a elaboração de funções psicológicas, proporcionando novas aprendizagens.

Cabe mencionar que a brincadeira e a imitação são de extrema relevância no processo de construção do conhecimento das crianças; é principalmente na fase da Educação infantil que a criança terá acesso ao lúdico e a imitação que irão contribuir para seu processo de ensino e aprendizagem.

Para Rego (2011) a brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil, por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual através da imitação durante a atividade lúdica à criança internalizam regras de condutas, de valores, modos de agir e pensar, passando a orientar o seu desenvolvimento.

Articulando com o contexto escolar e assumindo essa perspectiva histórico-cultural, as atividades e brincadeiras propostas em sala de aula precisam ser refletidas e mediadas, a fim de que seja também um momento de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação do professor, o fazer junto é o fio condutor. Para Vigotski (2001) a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que a criança observa externamente, ou seja, é uma das formas de internalizar o conhecimento externo. Nesse

viés de pensamento, reitero a brincadeira como um recurso pedagógico que pode ser utilizado em sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças.

A construção/implementação dos novos fazeres não se deu de forma instantânea, foram movimentos de idas e vindas, de novas discussões e novos planejamentos. As professoras apesar de se mostrarem abertas às propostas, no dia-a-dia cometiam deslizos, resgatavam práticas tradicionais, pouco reflexivas. Entretanto, acreditamos aqui sobre as dificuldades no processo e que as práticas só se fortalecem e se constituem no dia-a-dia, com trocas de experiências e ampliando o olhar para as novas teias de relações e atuações.

Quando estava na sala do Suj.3 percebi umas folhas de colorir com desenhos representativos do trânsito, porém na hora não imaginei que pudesse ser alguma atividade para os meninos do 2º ano, mas antes de tocar o sinal para o lanche a professora disse a turma que depois do lanche ela falaria sobre a semana do trânsito. Fiquei sem entender, pois achava que após o lanche seria matemática e fui até ela para conversar e ela me diz *“É, o suj. 1 me lembrou que hoje é o dia do trânsito aí peguei essa atividade pros meninos fazerem...eles vão gostar...veja (me mostrando os desenhos) eu tinha esquecido dessa data...mas depois eu mudo lá no planejamento”* (26.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

Nesse momento percebi que a discussão sobre a preparação do planejamento ainda estava frágil, que os olhares ainda estavam distorcidos frente a uma proposta e discussão realizada na formação.

Outras estratégias pedagógicas elencadas foram também colocadas em práticas visando à utilização dos espaços coletivos e a instrumentalização dos professores em

suas práticas pedagógicas, como a criação do “cantinho da leitura”. Na escola tinham algumas mesas pequenas, que fazia parte das carteiras dos alunos que não eram utilizadas até então e realocamos uma em cada sala e as professoras responsáveis organizavam dos seus jeitos; nesse cantinho ficavam livros trazidos da biblioteca, separados por idade, e em diferentes gêneros: história em quadrinhos, fábulas, contos, mas algumas vezes ficaram alguns jogos levados pelas professoras para serem utilizados em sala de aula. Essa estratégia tinha o objetivo de redimensionar a prática docente, incitando a utilização de distintas estratégias e recursos pedagógicos no ensino, mas também de incitar/propor atividades coletivas para as crianças, pois como não havia um horário determinado para o recreio, apenas o lanche, as crianças por vezes ficavam na sala apenas conversando enquanto esperavam os demais para retornar a aula.

Arelado a essa prática na sala de aula foi planejado junto com a gestão a criação da “Geladeira do livro”, com o objetivo, de incitar/propor estratégias de atividades durante o horário do lanche, da entrada/saída da escola, que os alunos ficavam ociosos. Como na escola não havia espaço para propor outros tipos de atividades, resolvemos realizar essa extensão da biblioteca para os corredores.

O trabalho colaborativo é apontado por Mendes (2008) como uma estratégia em avanço para o desenvolvimento profissional, diferenciando de relações verticais – de quem manda e quem executa, mas de uma estratégia em que ambas as partes estabelece a parceria, sem imposições, contribuindo igualmente para a resolução do problema.

Para que a vivência de sala de aula seja um espaço de formação é necessário que se estabeleça uma estreita relação entre experiência e transformação.

Frente à organização sistemática de ensino, ressalto abaixo dois episódios de execução de práticas pedagógicas elencadas na formação.

1º episódio: Leitura da prova e utilização de recursos pedagógicos durante a prova.

Hoje foi dia de prova de matemática na sala da prof. 3, e na prova havia questões de multiplicação e divisão, conteúdo que as crianças apresentavam mais dúvidas, de acordo com a professora. Para a prova a professora levou alguns materiais, todos que já tinham na escola.

A leitura da prova foi feita e a professora esperava todos responderem para ler a questão seguinte; utilizou o quadro de velcro para explicar as contas de multiplicação, havia também bolas para serem utilizadas representando as quantidades. Percebia que as crianças se mantinham atentas para a resolução das questões, os recursos adaptados não só chamavam a atenção como era mais fácil a resolução das contas, por exemplo. Ao final, as crianças terminaram a prova quase ao mesmo tempo, alguns demonstraram dificuldade outras nem tanto, mas foram sendo sanadas à medida que as questões iam sendo discutidas (17.10.2017 – Diário de campo e transcrição).

2º episódio: Atividades no espaço coletivo - Sala de informática

A professora 5. havia incluído no planejamento a utilização do espaço para passagem de vídeo sobre o Halloween.

Ao chegarmos à sala de vídeo a professora havia enfeitado o espaço com imagens representativas do festejo, o que causou entusiasmo entre as crianças, havia preparado também um vídeo relatando sobre o Halloween e ao final eles contaram sobre o que assistiram. A atividade durou quase a manhã toda, a duração do vídeo não era longa, entretanto a professora pausava para explicar as cenas (31.10.2017 – Diário de campo e transcrição).

Ao lançar mão desses diferentes recursos, observei maior envolvimento dos alunos nas atividades e um redirecionamento das professoras em relação às atividades propostas, como confecção de atividades adaptadas, variabilidade na organização, no uso de recursos para toda a turma e ocupação dos espaços, esse ultimo, discutido com a gestão e foi feita a articulação para que os dias fossem marcados e utilizados.

Refletindo sobre essas atividades práticas realizadas pelos professores, elas vão ao encontro do que Meirieu chama de “terceira realidade”, que é o saber mediador. Para o autor existem duas realidades básicas da relação pedagógica, o educando e o educador, entretanto existe a terceira realidade que não pode ser ignorada; ele discute que se as atividades e os agrupamentos dos alunos forem bem planejados pelo

professor, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, em nível escolar e social (MEIRIEU, 2006).

Ao longo do período de observação o vínculo com as professoras estavam mais estreitados, a partilha ganhava mais força nas relações que se estabeleciam, em relações cada vez mais horizontalizadas.

Tal sentido corrobora com o pensamento de Jesus (2006, p.212) de que a natureza colaborativa da pesquisa-ação viabiliza a participação dos sujeitos de forma igualitária nos momentos de planejamento, da ação, observação e reflexão, em relações horizontais e que todos fazem parte. Dessa forma, é necessário o trabalho voltado a toda a equipe escolar, implicando os sujeitos nas redes constituintes, se formando reflexivo, investigativo e (auto) crítico.

Bloco 3: A Terceira formação e três semanas de observação/ação

Essa terceira formação aconteceu no dia 07 de novembro, em uma terça-feira a noite, das 19:00h às 20:30min. Estiveram presentes todas as professoras. Foi marcada a formação durante a semana, pois não estávamos conseguindo marcar para o sábado e a duração foi decorrente a disponibilidade das professoras.

Iniciamos a formação discorrendo sobre os momentos de observação que aconteceram nas semanas anteriores, as estratégias utilizadas e os efeitos na prática docente e na sala de aula. Para tal, as professoras 1, 3 e 5 fazem relatos pontuais, mas que refletem os *flashes* dos pontos alcançados.

Prof. 1: A gente uniformizar o uso da sala de informática e da biblioteca pra mim foi uma ótima estratégia...gosto muito de levar os meninos para outros lugares...e esse ano a gente não estava conseguindo fazer isso...esse ano com essa mudança de diretor toda hora dificultou qualquer prática nova aqui...todo mês era alguém novo e ficávamos sem saber quais eram as propostas do novo diretor...

Prof. 3: [...] levar outros recursos para a sala e principalmente para a prova ajudou os meninos...parece que eles se concentraram mais na prova ne?! Mas é difícil fazer isso sempre...

Prof. 5: [...] é sempre difícil sair da zona de conforto ne...mas acho que aos poucos vamos conseguir ir fazendo...só temos a ganhar...como professoras mas também com os meninos...e acho que se a gestão nos apoiar...ajudar nessas práticas só temos a crescer...porque as vezes temos tanta coisa pra fazer na escola que fica difícil arranjar tempo pra pensar essas coisas simples e importantes (07.11.2017 – Diário de campo e transcrição).

Esses relatos refletem sobre os *Flashes*, um conceito defendido por Barbier (2007) sinalizando para as possibilidades, os movimentos, as ações que por vezes são despercebidas pela dura realidade social.

As mudanças emergem por meio de movimentos denominados *flashes* de mudanças. “Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado” (VIEIRA, 2012, p.129).

Nas entrelinhas, ainda dos relatos acima, percebi as dificuldades de vínculo com a gestão e me senti convidada a entender mais as nuances dessa teia relacional. Já havia parecido na formação anterior e no dia-a-dia com as professoras. Para tanto, realizo uma pergunta disparadora: Quais as dificuldades que vocês possuem com a gestão? E de que forma a mudança da gestão implicou nessa relação e nos movimentos da escola?

Os relatos foram aparecendo timidamente e com receio. Responderam que no ano anterior, o vínculo com a gestão era maior, que o trabalho era construído por todos da escola, inclusive com a equipe docente da tarde, mas que naquele ano o cenário estava diferente, não havia diálogo com os professores da tarde e com gestão, devido às mudanças eles não estabeleciam uma parceria com os docentes.

Prof. 2: Temos a sensação de que aqui são duas escolas...uma de manhã e uma tarde...as professoras da tarde são novinhas...estagiárias...e aí não

vem conversar com a gente e como a gestão não está fixa...nem promove encontros para que estreite essa relação...[...] é difícil...porque aqui é uma escola pequena...não poderia haver isso...e não existia isso antes né...até o ano passado (07.11.2017 – Diário de campo e transcrição).

As mudanças com a gestão implicou no funcionamento escolar e as professoras listaram pontos de implicação que reverberou em momentos de afastamento.

- Dificuldades relacionais;
- Falta de comunicação sobre as propostas novas;
- Quebra no ritmo e funcionamento escolar – referiam-se a defesa de propostas antagônicas, alguns eram a favor da utilização da quadra poliesportiva da praça em frente à escola, já outros gestores desautorizavam a prática, sugerindo a realização de atividades dentro da sala, por exemplo;
- Falta de encontros individuais e coletivos.

Uma gestão escolar fragmentada e absorvida pelas demandas administrativas limitava a formação de práticas coletivas, afastando a instauração de uma gestão democrática, onde todos os autores responsáveis pelo funcionamento escolar pudessem ter a possibilidade de participar ativamente, com autonomia e com decisões coletivas. Era evidente a falta de momentos coletivos, seja docentes-docentes ou docentes-gestão.

Diante das demandas, se tratando de uma temática melindrosa, permeadas por diversas concepções e olhares, surgimento de problematizações, reflexões e apontamentos disparados para novos caminhos diante essa teia relacional, me incitou mais uma vez para propor um encontro com a gestão a fim de discutir e (re)planejar práticas frente a demandas tão vigorosas.

Nessa terceira e última etapa de observação estive presente nas salas das Prof. 3 (2 semana) e da prof. 4 (1 semana). O tempo de permanência também foi delineado a partir das demandas existentes em cada sala; acompanhei por mais 2 semanas a prof. 3 devido ao afastamento da mesma durante a formação, conforme já apresentado aqui e das falas de dificuldade frente à adaptações de atividades de forma que atendesse todos os alunos.

Nessas ultimas semanas de observação o olhar foi direcionado também para a materialização das práticas elencadas nas formações anteriores, por exemplo, o “cantinho da leitura” nas salas de aula, observando a repercussão dessa prática na sala.

O diálogo e a aproximação com a prof. 3 estava mais estreito nesse momento, porém ainda existia uma distancia frente à minha presença na sala de aula. Entretanto, essa distância não impediu para realização de ações conjuntas e nessas ultimas semanas que a acompanhei me coloquei ainda mais no lugar de pesquisadora colaborativa, no sentido de aproximação e de parceira frente à novas práticas pedagógicas, reflexivas e autônomas.

Nessa sala de aula, da prof. 3, as atividades estavam muito mais dinâmicas quando comparado ao inicio do processo de formação, ela conseguia trazer mais recursos da biblioteca para compor a sua aula e consequentemente as práticas foram se tornando mais autônomas, menos dependentes de atividades das outras professoras, os alunos começaram a participar e a engajar nas práticas propostas. Em uma conversa com a prof. 3 ela nos conta de mudanças das suas práticas que ocorreram ao longo da pesquisa:

Enquanto os alunos faziam o dever, me aproximei da mesa dela e iniciei uma conversa sobre as mudanças que percebo na sua sala de aula e de um maior envolvimento dos alunos.

Prof. 3: “eu também percebo Ueslâne...ainda não está 100% mas consegui melhorar ne...(pausa do discurso e o silêncio se instaurou naquele momento) é difícil pra mim sabe Ueslâne...já tenho muito tempo na sala de aula...quando eu comecei não precisava de muita coisa assim...mas isso não tem a ver né...eu que preciso me adaptar a essas novas crianças...importante é que comecei a mudar” (28.11.2017 – Diário de campo e transcrição).

Durante essa conversa destaco três características que envolveram esse momento: o desvio do olhar da professora, ela pouco direcionava seu olhar a mim, se manteve mais de cabeça baixa ou olhando para as crianças; a segunda é a capacidade de refletir sobre a situação, dos seus anseios, das suas dificuldades, mas também da vontade de supera-los; e a terceira, que coaduna com a primeira, que é a timidez,

demonstrada no olhar, num discurso mais curto e direto, que ao mesmo tempo profundo, enquanto reflexão, com tão breve duração.

Em consonância com o paragrafo anterior, sobre a conversa com a prof. 3, trago Barbier (2002, p. 94) com o conceito de *escuta sensível*, em que o pesquisador deve através dessa escuta saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo o outro para “compreender do interior” a atitudes e comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. Esse papel coaduna com a função de um mergulhador, que é de visualizar e compreender um conjunto de questões inerentes ao seu problema de pesquisa.

Portanto, foi uma conversa importante para compreender as atitudes e as práticas dessa professora em sala de aula e no convívio com o coletivo. É possível que essa professora tenha se sentida receosa, com medo e acuada frente às mudanças que estavam sendo propostas e que naquele momento o que ela dava conta era pouco se envolver e se aproximar da formação, mas que ao longo esse recuo foi dando lugar a movimentos emancipatórios, ainda discretos, mas que já diz de uma mudança de lugar.

A proposta de uma pesquisa e de um trabalho com formação é entender todos os pormenores ali envolvidos, sejam eles “positivos” ou “negativos”; coloco entre aspas, pois não existem dados bons ou ruins, existem dados de uma realidade e alguns precisam de mais análises do que outros.

Ainda sobre a proposta de espaços coletivos, foi realizado à criação do “cantinho da leitura”, feito nas duas salas e construído de forma conjunta, isto é, acompanhei na sala dessas duas professoras, 3 e 4, o momento em que alunos e professoras participavam juntos dessa criação, da seguinte forma: a professora separou a mesa que seria utilizada, o material de TNT que seria usado para cobrir a mesa e trouxe alguns livros da biblioteca condizentes com a idade da turma e juntos eles arrumaram o cantinho e escolheram alguns livros dentro das opções levadas pela professora.

O recorte abaixo demonstra um momento em que as práticas se articulam que uma atividade proposta pode ser desenvolvida com outras já utilizadas anteriormente, a exemplo do cantinho da leitura com atividades coletivas, com adaptações nas atividades e com práticas mais livres em sala de aula.

A prof. 4 preparou após o intervalo o momento da leitura, para isso, ela separou 4 livros iguais, todos pegos na biblioteca da escola e que estavam no cantinho de leitura da sua sala, e dividiu a turma em quatros grupos, eles precisariam ler a historia juntos e depois a leitura compartilhada, a professora iniciava a leitura e os alunos ia entrecortando com as falas do que tinham lido (23.11.2017 – Diário de campo e transcrição).

Nesse episódio reflete o quão as ações podem se entrelaçar e se realizem juntas, atingindo os objetivos, mas para isso é preciso um processo de reflexão e disposição para executar. De fato, foi uma atividade que envolveu e atingiram a todos os alunos, os que já sabiam ler e os que estavam no processo, pois o livro tinha muitas imagens que eram condizentes com a história, assim, o trabalho de leitura foi realizado, dando funcionalidade a leitura e ao texto.

Conforme Franco (2017, p. 966) “a construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais se concretizará como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores”.

Ainda de acordo com a autora supracitada, as práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, em que sua representatividade e seu valor decorrem de pactos sociais, negociações e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2017).

Bloco 4: Fechamento da formação

Esse último bloco ocorreu no dia 12 de dezembro de 2017, na terça-feira à noite, das 18hs às 19h. Estiveram presentes todas as professoras. A escolha do dia e duração da formação foi a pedido da gestão, pois no mesmo dia ocorreu uma reunião dos gestores e docentes para discussão do festejo de encerramento do ano letivo.

O fechamento propôs a problematizar os momentos de formação, observação e das ações construídas, contemplando uma avaliação tanto individual quanto coletiva.

A (re) avaliação respalda-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo inerente ao processo, em que a discussão do problema, o planejamento, a ação e a retroação sobre o problema, compõe o teor e rigor metodológico da pesquisa.

Os blocos de formação foram entrecortados pela ampliação do olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores, pelas novas ações, pelo afastamento/estreitamento dos docentes e gestores e pelas novas posturas a cada bloco. Entretanto, era possível ver as dificuldades, os deslizos, a resistência de uma professora, as mudanças e o desejo da pesquisa.

Desde o início dos blocos de formação as professoras demonstraram estar abertas e engajadas para os debates, entendendo que seria necessário sair da zona de conforto e atingir novas concepções, porém na prática muitos foram os deslizos frente às práticas. A minha relação com elas apesar da abertura desde o início da pesquisa e do estreitamento ao longo dos dias, teve momentos de entraves, de enfrentamentos, de discordâncias. Entretanto, a ideia lançada aqui sobre relação, perpassa todos esses movimentos que fazem parte e se constituem no processo. Ressalvo aqui sobre a resistência da professora 3, que se caracterizou por poucos momentos de falas, do afastamento sobre as discussões na formação, a falta de *implicação* na pesquisa, nas práticas pedagógicas dilatadas e a permanência de um lugar rígido e pouco autônomo.

Nesse último encontro também foram explanadas e discutidas as estratégias engendradas com a gestão, como o acompanhamento dos planejamentos feito pela gestão, o comprometimento em propor reuniões de estudo e momentos coletivos de distração, afim de estreitar e fortalecer as relações.

Ao se refletir sobre a formação de professores se faz impreterivelmente entender os espaços, as tensões, os conflitos e os desafios dessa trama no drama cotidiano da vida, da escola.

Givigi et al. (2015) destacam a influência do trabalho colaborativo na construção de novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. No movimento de formação e auto-formação, exige tempo para que os reflexos e os sentidos se ampliem e aconteçam no trabalho escolar e nas redes de interações que a envolve.

5.3 TRABALHO COM OS GESTORES

Incluir os gestores na pesquisa foi uma proposta desejada desde o início do estudo, como uma tentativa de construir mais um espaço coletivo e reflexivo dentro do cenário escolar.

Antes de iniciar a apresentação dados do trabalho com os gestores, é necessário, discutirmos alguns conceitos, como o de gestão. Libâneo (2001, p. 349), conceitua gestão como:

(...) o conjunto de todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho dos cumprimentos das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (...) Essa definição se aplica aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar. uj

O conceito de gestão escolar se constituiu a partir dos movimentos de abertura política do país, no final da década de 1970 e início de 1980, que começaram a debater novos conceitos e valores, articulado com a ideia de autonomia escolar, da participação da sociedade e da comunidade, sendo utilizado para superar o enfoque limitado do termo administração escolar.

De acordo com Lück (2009, p. 95),

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco.

Em nossa pesquisa a diretora escolar e coordenadora escolar tornaram-se importantes sujeitos-participantes, através do trabalho com a gestão escolar, tendo como meta o fortalecimento do coletivo. Um dos grandes desafios do gestor é envolver todo o

grupo escolar, sejam professores, pais, a comunidade do bairro até os colaboradores da instituição, para metas de uma educação de qualidade.

Entretanto, as instituições investiram prioritariamente na formação de professores, colocando em segundo plano a dos gestores, ignorando de certa forma os novos desafios a que estão submetidos esses profissionais, no exercício diário de suas atribuições.

O trabalho com os gestores não foi só marcado como um encontro final, onde as mudanças e as dificuldades foram discutidas, mas foi um processo construído ao longo do estudo. Assim, os encontros foram acontecendo durante toda pesquisa enquanto as ações eram desenvolvidas e quando as dificuldades emergiam, em especial, aquelas de cunho coletivo. Esses encontros foram realizados mensalmente. A cada bloco de formação (formação e observação) acontecia um encontro com a gestão, e todos com o mesmo objetivo: discutir as potências, as fragilidades e pensarmos juntos novas estratégias, seja de formação, de práticas pedagógicas, mas também mudanças no funcionamento escolar. Portanto, houve no final da pesquisa um encontro de fechamento.

A nossa maior dificuldade na pesquisa foram as mudanças de diretor, três mudanças durante o ano, prejudicando o retorno/feedback e a construção de novas ações.

Quando aconteceram as mudanças tive a impressão de estar voltando à estaca zero, pois, a cada novo diretor remetia a numa nova apresentação da pesquisa, dos objetivos, do andamento dos dados, das novas ações e do olhar lançado para pesquisa e para escola. Sendo assim, meu contato mais consistente com a gestão durante a foi com a coordenadora, que em muitos momentos ocupou a função de diretora da escola, sempre muito solícita para que a pesquisa não interrompesse devido às mudanças ocorridas.

“Em uma conversa com a Coord. sobre a marcação das formações, a Coord. diz: “Ueslâne te peço paciência, quero te ajudar, porém as coisas aqui na escola estão bastante difíceis de serem organizadas, eu estou sozinha até o novo diretor se inteirar de toda a escola e ele quem vai

reorganizar as mudanças que tiver no calendário daqui pra frente...se pudesse eu já marcaria pra você fazer a formação com esses professores, você sabe ne?!”. (09.05.2017 – Diário de campo e transcrição).

O trecho acima se refere a um diálogo com a coordenadora, solicitando a marcação do dia da formação; os dias foram agendados com muita dificuldade, entre marcações e remarcações. A escolha do dia era feita num primeiro momento entre eu e os professores e passávamos a data escolhida para a gestão, e eles realizavam os ajustes do dia e horário dentro do calendário escolar, confirmando ou não a formação.

Foram selecionados aqui duas temáticas principais que foram discutidas e (re)planejadas com a gestão: *Planejamento: Organização das atividades e a utilização dos espaços coletivos da escola; Estreitando a relação entre gestão e professores*. Essas temáticas foram resultado da demanda dos professores, das observações e da análise geral da escola.

Planejamento: Organização das atividades e a utilização dos espaços coletivos da escola

Esse foi o primeiro item observado nas ações dos professores, discutido com os mesmos durante os grupos de formação e conversado/articulado com a gestão sobre o acompanhamento desses planejamentos, sobretudo com a Coordenadora quem assumia a função de olhar os planejamentos discentes.

A problematização da realidade faz com que a equipe gestora pense e considere as questões apontadas, pois elas refletem diretamente no desenvolvimento educacional e social da criança. Sendo assim, é preciso ações conjuntas para pensar em soluções diante das questões apontadas. Conforme Lang (2009) é preciso reflexões individuais e coletivas, num trabalho colaborativo, a fim de entusiasmar e firmar um compromisso de novas ações para as situações de conflito escolar, entretanto, a autora reconhece a dificuldade da tarefa, alertando ser um trabalho difícil e inevitável, porém se não questionarmos, não mudaremos e por fim, aponta a reflexão e a análise crítica das práticas educativas como uma estratégia de mudança.

Ainda de acordo com a autora acima, o desafio do gestor é aproximar e envolver o cotidiano do aluno, seu contexto sócio-histórico às demandas pedagógicas, relacionando o mundo vivido da escola com o mundo vivido do aluno. Nesse sentido, Lang (2009) discute que o professor não alfabetiza a criança, mas que cria o espaço propício para essa alfabetização acontecer e consequentemente seu desenvolvimento pedagógico, social e cultural, mas realça que para isso acontecer é necessário um envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, pois o processo educativo envolve a todos.

Os planejamentos entregues à coordenação eram apenas os semanais, não sendo vistos e discutidos os mensais e o anual. Sendo assim, percebi que muitas atividades se distanciavam de conteúdos pedagógicos, e que os modos de realizar essas atividades eram sem a articulação com objetivos previamente planejados, o que passava despercebido por uma falta de acompanhamento da supervisão no planejamento.

A organização das atividades era feita sem muita reflexão, um exemplo era a inclusão de datas comemorativas sem planejamento, sem um objetivo prático-pedagógico definido, este foi um ponto bastante discutido. Foram feitas muitas tentativas de outras formas de organização junto com os professores, durante os grupos de formação. A coordenadora, por vezes, percebia alguns episódios em que os conteúdos estavam sendo dados em sala de aula, mas não inclusos no planejamento anteriormente, porém não se discutia isso com os professores, deixando “passar”, tornando uma prática rotineira de ambas as partes, da coordenadora e professores.

A falta desses planejamentos era fácil de ser percebida pela coordenadora, pois a prática de reprodução das atividades acontecia na sala da coordenação, por meio da máquina de Xerox, ou seja, as professoras xerocavam as atividades na sala da coordenação e a quantidade de uma mesma atividade despertava a atenção da gestão. No entanto, não se questionava e nem realizava o retorno no planejamento do professor, onde pudesse discutir os objetivos planejados.

Partindo disso, após a discussão na formação, conversei com a coordenadora sobre formas de discutirmos a organização dos conteúdos pedagógicos e a coerência entre a prática da sala de aula e do planejamento com os professores, isso não significa que seriam controlados, defendemos aqui a liberdade do professor, reconhecemos que

nenhum planejamento deve ser fechado, mas instituir momentos de reflexão poderia dar visibilidade aos processos pedagógicos. Essa questão foi discutida abertamente com a coordenadora.

“Pedi pra conversar com a Coord. após o término da manhã letiva, e como sempre se mostrou bastante aberta e atenta sobre o que eu queria discutir”.

U: Veja, Coord. venho percebendo que algumas datas comemorativas são exploradas em sala de aula durante toda a semana...não só apenas um dia...e que no planejamento semanal do professor não tem...o que acaba deixando muito vago e solto o andamento do conteúdo em sala de aula...pedagógico mesmo... ((antes de eu terminar, a coordenadora me interrompe)).

Coord: Ueslâne, que bom que você também enxergou isso... Eu não sei mais o que fazer... Venho percebendo isso... Principalmente com o Suj. 3...já conversei uma vez com ela... Mas não adianta... Quando eu percebo ela já fez na sala... Já tirou Xerox da atividade de outra professora (12.09.2017 – Diário de Campo e transcrição).

Discuti com a coordenadora o que já havia proposto para os professores, durante o grupo de formação, que os professores iriam decidir as datas comemorativas do início do mês e passariam para a coordenação os festejos e a inclusão destes no planejamento.

Após essa discussão, em agosto, decidimos que a partir do mês seguinte a inclusão dessas atividades seria acrescentada aos planejamentos. Porém, esse acompanhamento foi difícil, era necessário que esse fato estivesse conectado com outros pontos do processo educacional. Compreendemos que este fato pontualmente era apenas a ponta do iceberg, que dava visibilidade ao modo que as aulas eram articuladas, a como era o processo de ensino-aprendizagem.

“Coord.: [...] pensei em uma estratégia de acompanharmos essas atividades... pensei em quando as professoras vierem me entregar os planejamentos... eu pediria a elas o material que elas querem xerocado...”

porque assim eu acho que conseguiria acompanhar mais de perto... e perceber quem de fato está apenas reproduzindo atividade da outra e quem está fazendo sem fugir do assunto né... e a partir daí trabalhar em cima disso” (03.10.2018 – Diário de campo e transcrição).

Esse recorte foi de uma conversa com a coordenadora na qual discutíamos a persistência, ainda que menor, dessa reprodução de atividades e a Coord. deu a sugestão de solicitar anteriormente as atividades. Na prática, durante os movimentos de observação em sala de aula, percebi o quanto apenas essa conduta contribuiu nesse processo de mudança; não queríamos apenas inibir a prática de reprodução, mas de implementar uma prática mais reflexiva e voltada para as particularidades das salas de aula. Com essa estratégia as professoras foram se reorganizando, ponderando certas ações e decidindo com mais autonomia as atividades da sala de aula.

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. A autonomia é aqui entendida como a capacidade do sujeito decidir e agir por si mesmo, com o pressuposto de que o desenvolvimento sofre a influência do contexto (SEGRE, SILVA e SCHRANM, 2005). Não tomamos aqui autonomia como o contrário de dependência ou como liberdade absoluta, ao contrário, entende-se como a capacidade do sujeito lidar com sua rede de dependências e ressaltar, é um processo dinâmico.

Vale frisar novamente, que as discussões com a gestão não eram com intuito de vigiar, de controlar as atividades propostas em sala de aula, mas de acompanhar o que estava sendo feito, de modo que, distanciássemos práticas paralisadoras e reprodutoras, propondo e discutindo ações cada vez mais autônomas, reflexivas dos professores.

Nesse sentido, abarca a importância do trabalho colaborativo com a gestão, tomando-a gestão não apenas na esfera administrativa, mas também como uma instância de mediação de práticas pedagógicas e políticas.

A organização da escola dependerá de uma gestão eficiente, de uma equipe que avalie e participe na elaboração de práticas de ensino, auxiliando os docentes a melhor conhecer a realidade em volta, a incitar seus professores a refletirem sobre suas práticas e a propor novas possibilidades. Para que as transformações na qualidade de ensino aconteçam, é preciso ir além (LANG, 2009).

Isto é, o trabalho colaborativo se direciona e se instaura num viés de comprometimento e a participação ativa do coletivo, como discute Pazeto (2000) ao trazer que a qualidade da participação de todos os atores da instituição é decorrente do coletivo, de uma nova cultura e gestão que se instaura na organização e no comprometimento com novos objetivos das práticas institucionais.

A utilização dos espaços coletivos da escola foi um assunto abordado na 2ª formação. A escola não tinha deliberado o modo de funcionamento/uso desses espaços coletivos, portanto os professores relatavam que em momentos anteriores que iriam utilizar algum espaço, este já estava em uso por outro professor ou que estava sendo ocupado pela gestão, a exemplo da sala de informática que por vezes era usada também como um espaço para propor reuniões.

No entanto, haviam apenas queixas e nada era resolvido. Com a sugestão elencada na formação, conversei com a gestão que os professores também iriam inserir no planejamento o uso desses espaços coletivos e a gestão seria responsável por organizar esse calendário de uso dos espaços. Na conversa solicitada com a coordenadora e a diretora a fim de discutir sobre a utilização dos espaços, percebi outras demandas que pairavam sobre o assunto, e a reafirmação de que a sugestão poderia acontecer, como demonstra o trecho abaixo:

“Coord.: Ueslâne acho que a gente formalizar o uso da biblioteca e da sala de informativa vai ajudar e fazer inclusive que elas utilizem esses espaços... pois às vezes a biblioteca passa semanas vazias e ninguém vem usar ou pegar um livro ou um jogo...e esses espaços são para eles...para os professores e para os meninos”.

“Dir.: Nós defendemos as atividades fora da sala de aula... e vira e volta eu discuto com ela ((referindo a coordenadora)) que vejo muito pouco essas salas serem ocupadas... temos que aproveitar que a nossa escola tem espaços muito bons” (12.09.2017 – Diário de campo e transcrição).

Esse diálogo reflete a falta de comunicação existente entre gestores e professores e o quanto que uma relação mais estreita pode contribuir para resolver situações

pontuais, mas que em muito impacta em novas práticas pedagógicas, em novos fazeres docentes no processo de desenvolvimento educacional.

Estreitando a relação entre gestão e professores

O momento da discussão dessa temática foi ao final do processo da pesquisa, em que foi observado o distanciamento e as fragilidades dessa relação, que também é uma repercussão das mudanças de gestão.

Nas formações e no dia a dia do funcionamento escolar transpareciam a necessidade de ter momentos coletivos, para que as discussões pudessem aparecer serem olhadas e resolvidas. A rotina escolar, como demonstrado anteriormente, não possuía momentos livres para que essas trocas pudessem acontecer, reverberando em um distanciamento de relações, acúmulo de obrigações/necessidades/dilemas que influenciam nas redes de relações e ações.

A gestão reconheceu essa necessidade e o ano conturbado, assim como, a paralisação no andamento de algumas ações que já eram estabelecidas na escola, mas que com a mudança do gestor acometeu também em um novo modo de funcionamento. Uma dessas ações eram os encontros que aconteciam mensalmente, num dia e horário noturno acertado entre todos, gestão e professores dos dois turnos; esses encontros tinham o objetivo de estudar e discutir questões relacionadas à escola. No início da pesquisa aconteciam esses encontros, mas logo foram suspensos com a saída do primeiro gestor.

“Coord.: Nós precisamos voltar a ter momentos como tínhamos antes... era um momento nosso... que tínhamos de conversar... de resolver alguns pepinos... de se distrair também... era muito proveitoso... mas exige um esforço de todos e já estou vendo que isso vai custar muito acordo com eles (referindo aos professores)”. (09.12.2017 – Diário de campo e transcrição).

O trecho acima ecoa algumas questões que faz parte do processo, o desejo/a tentativa de propor momentos coletivos, formais e de descontração, e dos

desdobramentos necessários para a realização destes; a concretude de algumas ideias entrelaçam esforço, vontades e tensões, não apenas de um grupo, mas de todo o coletivo.

Foi a partir dessa prática, que já existido na rotina dessa escola, que foi pensado junto com a nova gestão formas de estreitar a relação com os professores. A partir disso, foram elencadas sugestões para o ano seguinte, 2018, foram elas:

- No momento de entrega dos planejamentos, a gestão, coordenadora e/ou diretora, separaria um tempo médio de 5 à 10min para cada professor, a fim de questionar sobre alguma necessidade, questão pontual com determinado aluno ou sobre algo mais prático da sala de aula, reafirmando a parceria e o trabalho em conjunto.
- Implementar/retornar as reuniões de estudo e discussão mensais, com os professores dos dois turnos, a fim de sanarem as eventuais questões à medida que forem acontecendo.
- Aproveitar as reuniões e estudos, para propor momentos de descontração, estreitando as relações, como ocorreu no dia do fechamento da formação, em que as professoras levaram um lanche para aproveitar o momento da reunião para conversarem, rirem, sendo também um momento de lazer, nesse espaço escolar.

Pensar mudanças na escola é um desafio, pois implica em sair de um funcionamento já existente, na mudança de postura do gestor e de todos que estão envolvidos no espaço escolar. De acordo com Almeida (2007, p.31) “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos à concepções funcionalistas e burocrática da escola”.

Além das temáticas apresentadas aqui, também foi discutido com os gestores alguns processos de mudanças que ocorreram ao longo da pesquisa, partindo de situações/práticas vivenciadas e desenvolvidas na escola; esses processos se sustentaram em momentos de flash, de idas e vindas, conversas e (re) planejamentos que aconteceram durante todo processo da pesquisa..

Para a escola ser vista como um espaço de formação é indispensável o desenvolvimento de projetos ancorados nas reais necessidades do envolvidos, principalmente, a manifestação de “respeito aos saberes conceituais e experienciais que cada professor traz (...) bem como em relação às suas dificuldades e possíveis falhas (...) e encontrar colaborativamente soluções para os problemas” (FIORENTINI, 2010, p.59).

De forma a dar visibilidade às mudanças, são destacadas abaixo algumas delas:

Tabela 3 – Processo de mudança

Processos de Mudanças	
Sala de aula e práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de rotina; - Rodízio de lugares; - Utilização de recursos pedagógicos adaptados durante a aula; - Adaptação de materiais durante as provas; - Implementação do “Cantinho da leitura”; - Organização do planejamento.
Rotina escolar e gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos espaços coletivos; - Implementação da “Geladeira do livro” no corredor da escola – pátio. - Efetuação de pequenos momentos de discussão com cada professor; - Implementação de encontros coletivos mensais, professores e gestores; - Supervisão dos planejamentos.

Fonte: próprio autor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento (SANTOS, 2006, p. 19-20).

No percurso deste trabalho pude observar um espaço escolar mergulhado por práticas cristalizadas, por ações pedagógicas pouco refletidas, reprodutoras e pouco emancipatórias, tendo elementos que fomentavam a permanência dessas práticas, como: falta de acompanhamento por parte da equipe diretiva, momento coletivo de interação limitado; diálogos reduzidos e pouco engajamento nas mudanças de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas.

Nesse cenário escolar, encontrei brechas para propor pequenas quebras e criar ações autônomas e emancipatórias, alargando o trabalho pedagógico e envolvendo todo o cenário historicamente e socialmente heterogêneo da sala de aula, indo a favor de práticas inclusivas e libertadoras.

A pesquisa foi iniciada entendendo que aquele cenário era heterogêneo, formado por redes culturais e sociais diferentes, assim como, as relações ali estabelecidas, sendo singulares e guiada por um ritmo próprio. Portanto, propor sair da “zona de conforto”, a minha inquietude inicial, articulava-se em propor mudanças também sociais e culturais, perpassando o sujeito, apreendendo todas as suas relações.

Foi a partir da colaboração, avanços e recuos que foi sendo construído o grupo de formação e nele as possibilidades de diálogo e entrelaçamento de reflexões teóricas

com as práticas pedagógicas. Portanto, nesse contexto, essa pesquisa assumiu uma prática formativa, envolvendo todos os sujeitos da pesquisa, inclusive a pesquisadora.

O grupo de formação visava formar professores mediante a discussão de novas concepções e novas articulações entre teoria e prática, fundante da práxis, norteador pela pesquisa-ação. Dessa forma, apostou na dialogia do movimento grupal como mola para a construção de discursos críticos-reflexivos, levando a construção de modos de ser/fazer/pensar mais autônomos e reflexivos.

Quanto aos discursos e as atividades dialógicas, me apoio na discussão trazida por Gvigi (2007), a qual acredita que essas atividades produzem textos e gera outros textos, sendo capaz de produzir novas formas de ver e analisar as questões da prática cotidiana, e que é o entrecruzamento entre discursos, histórias e sociedades que os saberes se modificam.

Quando o diálogo se estabelece, os confrontos de ponto de vista e conhecimentos acumulados possibilitam trocas, e assim, a partir do conflito instauram-se os processos de aprendizagem, que ocorre pela mediação e intermediação feita por outros “eus”, diferentes dos nossos eus (BEAUCLAIR, 2007). Os conflitos estiveram presentes nos grupos de formação, desde a construção até a efetivação dos momentos de formação; as dificuldades iniciaram com a disponibilidade de dias e horários para que o grupo ocorresse, a grande maioria dos professores tinha um segundo vínculo o que tornava mais difícil a marcação de horários e as professoras relatavam ainda sobre o cansaço proveniente de uma jornada de trabalho intensa.

Durante os grupos de formação os embaraços eram na ordem do diálogo; no primeiro momento, as professoras não tinham aquele espaço como formação coletiva, de construção pessoal e profissional, onde as dificuldades e possibilidades das práticas estavam para serem discutidas e pensadas coletivamente, portanto, houveram-se receios, silêncios e diálogos lapidados. Entretanto, o objetivo daquele espaço era para além dos receios, os silêncios faziam parte, mas queríamos a conversa, os discursos coletivos, mas como todo um processo, os movimentos foram acontecendo gradativamente, chegando a um trabalho construído coletivamente, não é só meu, é nosso.

A construção dessa pesquisa modificou a rotina e a dinâmica escolar. Os momentos de formação coletiva, a mediação pedagógica, a inserção de novas práticas e reflexões pedagógicas possibilitou novos lugares dos papéis anteriormente estabelecidos. Foi enaltecido as possibilidades de novas ações pedagógicas, que envolvesse todos os alunos, as nuances de cada sala de aula, que necessitava ser olhado e evidenciou-se as potencialidades de um trabalho colaborativo entre professores e gestores.

O trabalho com os gestores foi desde o início um desafio, pois além dos professores havia gestores (diretora e coordenadora), ampliando o leque de trabalho, de olhares, de ideias, de conflitos e de trocas. A maior dificuldade foi à troca da diretora, parecia não haver continuidade do processo de trabalho, a coordenadora assumiu em muitos momentos funções que não eram suas e inclusive a maior parte deste trabalho com os gestores aconteceu numa produção coletiva junto com a coordenadora. Além disso, existia um distanciamento entre os professores e gestores, eram dois grupos que pouco articulavam-se, apenas quando eles achavam extremamente necessário, o que perdiam-se a coletividade das nuances do trabalho pedagógico, a discussão de atividades e do processo de desenvolvimento.

Diante desse cenário, a articulação do trabalho coletivo professores-gestores foi morosamente construída, iniciando pelo trabalho individual com os dois grupos, mas com a coadunação dos objetivos. Por fim, foi traçado estratégias pontuais e precisas para que ocorresse a aproximação entre os dois grupos e de fato um trabalho coletivo dentro da escola.

A inquietude pelos discursos e práticas paralisadoras não me levava a querer respostas, mas de propor discussão e reflexão a fim de que as mudanças e as quebras dessa “paralisação” pudessem ocorrer meio a um processo, tal qual, não é instantâneo, mas é envolvido por mudanças de pensamento, de engajamento, da desvinculação com o tradicional, de rompimento processual de uma rede histórica que a envolveu. Assim, as mudanças elencadas e discutidas neste trabalho pertencem a uma mudança para além do espaço escolar, é uma mudança social.

Nesta perspectiva, em um espaço escolar, repleto de múltiplas realidades, as relações existentes são de diferentes gerações, carregam valores distintos, que embora

tenham aproximações, também apresentam variadas divergências, reverberando em momentos de tensões, as tensões relacionais.

No balanço da pesquisa, reavaliamos a efetividade das propostas, nos dispusemos a reconfigurar estratégias, redefinir novos modos de aproximação com algumas professoras, reconfigurar os nossos objetivos e novas maneiras de efetivar o trabalho com a gestão, mediante a tantas trocas durante o ano letivo, os temas e as novas dificuldades foram surgindo a cada encontro e assim o grupo de formação foi sendo construído e a pesquisa foi se constituindo, a partir de negociações e trabalho coletivo entre professores, pesquisadora e gestores. Conforme Franco (2005) para se constituir pesquisa-ação crítica é necessário mergulhar no grupo social e as mudanças serem negociadas e geridas no coletivo.

Trazendo a metáfora de rede, esse trabalho encontrou-se imerso em, constituído por e submetido a uma malha, a qual refere-se a elementos históricos, culturais e sociais; a cada encontro as marcas culturais do coletivo se envolviam e entrecruzavam, os desafios e as mudanças eram também marcadas pelo contexto histórico de cada sujeito ali envolvido. Pensando metaforicamente na estrutura da rede, os sujeitos envolvidos se ligam horizontalmente, resultando em uma malha de múltiplos fios, que se espalham por todos os lados, sem ter um nó central, ou seja, o que há é o coletivo. Portanto, esse trabalho é fruto de um trabalho acadêmico, mas também de um contexto social e cultural, formado por uma malha de muitos nós.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J.N., et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva: A relação entre professores do AEE e da sala comum. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p. 07-24, Janeiro/Abril 2016.
- BACKIES, I.C.; COLOMÉ, J.S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V.L. **O mundo da saúde**, São Paulo: 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2004.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. MEC/SEF: Brasília, 1998. Vol. I.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 243, de 15 abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Resolução N. 4, out. 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BEAUCLAIR, J. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia**, p. 260-71. 2007.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C.R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 192.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Depto. de Educação – UFSCar, São Carlos, 2004.
- CAVALINI, M, E. **Gestão escolar democrática e a formação continuada de professores**. 2013. 42 f. Monografia. (Especialização em gestão educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos/RS, 2013.
- CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). Conferência desenvolvimento profissional de

professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147.

CERICATO, I.L. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Rev. Educação e Realidade**, v.42, n.2, p.729-746. 2017.

COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIO, J. Desenvolvimento psicológico e educação, v.3. 2º ed. Reimpressão, 2010, Editora Artmed.

CONDE, P.S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.2015

COSTA, V.A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Rev. Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

COSTOLDI, R.; POLINARSKI, C.A. **Utilização de recursos didático- pedagógicos na motivação da aprendizagem**. Simpósio internacional de ensino e tecnologia, v. 1, p. 684-69, 2009.

Dall'Agnol C.M.; Magalhães A.M.M.; Mano G.C.M.; Olschowsky A.; Silva F.P. A noção de tarefa nos grupos focais. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 186-190, mar. 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S **Handbook of Qualitative Research**. Thousands Oaks: Sage, 2005.

FARIAS, M. A. S.; MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: PEREZ, C.L.V., e OLIVEIRA, I.B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FERNANDES, C. M. B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v.2. INEP: Brasília, 2006. p. 447.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999, 210 f. Tese. (Doutorado em Educação), Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de educación**, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Rev. online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. 2007.

GIVIGI, R.C.N. et. al. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 8, n. 17, Set/Dez, 2015.

GIVIGI, R. C. N., ALCANTARA, J. N., SILVA, R. S., DOURADO, S. S. F. A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 150-167, abr. 2015.

GONÇALVES, A.F.S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 357p. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano, 2003.

JESUS, D.M. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. *In: Seminário capixaba de educa-ação inclusiva*, 2006, Vitória, anais. 2006.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A. P.S. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JESUS, D.M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In: MIRANDA, T. G. GÁLVÃO FILHO, T. A. (Org). O professor e a educação inclusiva – formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** n. 41. Curitiba. Jul./set. 2011

Kinalski D.D.F.; Paula C.C.; Padoin S.M.M.; Neves E.T.; Kleinubing R.E.; Cortes L.F. Focus group on qualitative research: experience report. **Rev. Bras Enferm.** v. 70, n. 2, p. 424-429. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MANGA, V. P. B. B. O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso. 2017. 208 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

MARQUES, J.P. **Educação em Foco**, n. 28. p. 263-284, mai./ago, 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, v. 1, 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MEC - Ministério da Educação. Problemas de saúde afastam professores da escola. 2008. Disponível em: . Acesso em: 07 ago. 2015.

MENDES, E.G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica**, São Paulo, v. 2, n. 1, jun. 2008.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIRANDA, T.G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Rev. Entreideias**, v.4, n.1, p. 13-34, jan./jun. 2015.

MÓNICO, L.S.; ALFERES, V.R.; CASTRO, P.A.; PARREIRA, P.M. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992. ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. 132 p.

OLIVEIRA, F.C. R. Gestão escolar e a formação de professor na educação pública da microrregião sertões de Crateús/Ceará. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distancia na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco*, São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

PEREIRA, S. M. P. Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. p.89-103.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005b.

PIMENTA, Selma G.; SOCORRO, Maria L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. *In: Estágio e docência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista espaço do INES**, n. 33, 2010.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L.H.; ARAGÃO, A.M.F. **Revista (Sorocaba)**, vol.1, n.3, set/dez. 2015, p. 20-33.

PREFEITURA DE N.S. SOCORRO. 2018.

REGO, C. T. **Vigotsky: uma perspectiva histórica Cultural da educação**. 22° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, S.L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p. 103-118, jul./dez. 2004

RICHARDSON, R.J et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. – São Paulo : Atlas, 2015.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. *In: ARENDS, R. I. Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALES, L. C.; PASSOS, G. O. As aparências não enganam: As representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, p, 293-305, 2008.

SANTOS, L. L. C. P. Paradigmas que orientam a formação docente. *In: SOUZA, J. V. A. (Org.). Formação de Professores para a Educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 235-252, 2007.

SANTOS, B.S. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCAFF, E. A. S. Diretrizes do Banco Mundial para inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 33-55.

SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM, F. R. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Portal do Médico**, 2005.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 3-14.

SILVA, A.F. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. São Cristovão, 2016, 124 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Universidade Federal de Sergipe/SE, 2016.

SILVA, N.M.A. Representações e valores sociais da profissão do professor que atua na educação básica. **Rev. Tempos e espaços em Educação**, n.22, v.10, p.133-144. 2017b.

SILVA SÁ, C.S; SANTOS, W.L.P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Rev. Brasileira de Educação**, v.22, n.69, p. 315-338. 2017.

SOUZA, D.T.R; ZIBETTI, M.L.T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência- uma entrevista com Ruth Mercado. **Educ. Pesquisa**, v.40, n.1, p. 247-267, jan./mar. 2014.

TEIXEIRA, M.T; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação** Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

VELOSO, M. M. S.A; BONILLA, M.H.S. O jornal de pesquisa e o diário de campo como dispositivos da pesquisa-formação. *Interfaces Científicas - Educação* . Aracaju. v.6. n.1. p. 47-58. Out. 2017

VERDINI, A. de S. **A sala de aula como espaço de leitura significativa**. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil, 2006.

VIEIRA, G.A; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Revista Paidéia**. Universidade FUMEC. Belo Horizonte, n. 14 p. 33-54 /2010.

VIGOTSKI, L.S Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, J.M; STROHMER, J. Quem tem medo do saber não sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. **Educar em revista**, n.64, p. 49-69. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. 2005.